

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicología Clínica y de Salud



TESIS DOCTORAL

**Funcionamiento psicológico y contexto sociocultural de niños latinos de
segunda generación**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María Serrano Villar

Directoras

Isabel Calonge Romano

Esther Calzada

Rosario Martínez Arias

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD



**FUNCIONAMIENTO PSICOLÓGICO Y CONTEXTO
SOCIOCULTURAL DE NIÑOS LATINOS DE SEGUNDA
GENERACIÓN**

TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

María Serrano Villar

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD

**FUNCIONAMIENTO PSICOLÓGICO Y CONTEXTO
SOCIOCULTURAL DE NIÑOS LATINOS DE SEGUNDA
GENERACIÓN**

MEMORIA PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE DOCTOR

María Serrano Villar

Madrid, 2016

DIRECTORES DE TESIS

Isabel Calonge Romano

Esther Calzada

Rosario Martínez Arias

Funcionamiento psicológico y contexto sociocultural de niños latinos de segunda generación

Esta Memoria ha sido presentada para optar al grado de Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid por la licenciada:

María Serrano Villar

Directores de Tesis:

Dra. Isabel Calonge Romano

Doctora en Psicología

Profesora Titular (Universidad Complutense de Madrid)

Dra. Esther Calzada

Doctora en Psicología

Associate Professor (New York University)

Associate Professor (Universidad of Austin at Texas)

Dra. Rosario Martínez Arias

Doctora en Psicología

Catedrática de Universidad (Universidad Complutense de Madrid)

Dedicatoria

A Xavier y Víctor

Agradecimientos

Esta Memoria ha tenido lugar gracias al apoyo y la ayuda de muchísimas personas. En primer lugar, querría agradecer a Esther Calzada su orientación y supervisión constante durante mi colaboración en el proyecto de investigación LINC's. Sin su ayuda y apoyo en el arduo proceso de diseño, elaboración y publicación de los artículos, no hubiera sido posible poder presentar esta Memoria. Además, también estoy agradecida a todo el grupo de investigación LINC's y a las familias participantes en este estudio sin el cual no hubiera podido tener lugar este trabajo. A la Fundación Alicia Koplowitz le debo la oportunidad que me ofrecieron mediante la otorgación de una beca de dos años de duración, que me permitió poder embarcarme en la aventura de vivir temporalmente en Estados Unidos y colaborar en un proyecto de investigación de New York University. También a Isabel Calonge y Rosario Martínez Arias, ambas directoras de esta tesis, por la ayuda que me han brindado desde la distancia para la elaboración de la tesis.

Una fuente de inspiración en mi carrera académica y profesional han sido sin duda mis padres por lo que considero oportuno dedicarles unas líneas en este apartado. A ellos les quiero agradecer entre otras cosas, la escucha, paciencia y orientación en decisiones personales, académicas y laborales que han hecho de mí la persona que soy a día de hoy. Han sabido transmitir a sus hijos el valor de implicarse con dedicación y entusiasmo en sus proyectos, lo que ha contribuido a que esta tesis se puede presentar a día de hoy.

Por último, quiero agradecer a mi marido Xavier su acompañamiento y ayuda durante la redacción de los artículos en inglés. También por haber sido durante la elaboración de la presente Memoria, fuente de apoyo logístico en los momentos en los que necesitaba lidiar y repartir el tiempo entre el trabajo, la maternidad y la tesis. Siempre es de agradecer estar bien acompañado en los momentos difíciles que supone embarcarse en un proyecto como este, cuando parece que los problemas que surgen van a impedir poder culminar y cerrar el trabajo iniciado.

A mi hijo Víctor, por arrancarme una sonrisa cada día.

ÍNDICE

➤	ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	9
➤	PUBLICACIONES INCLUIDAS EN LA MEMORIA.....	10
➤	RESUMEN.....	12
➤	SUMMARY.....	15
➤	PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA MEMORIA.....	17
➤	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN LINC: “LATINOS IN CONTEXT”.....	19
➤	INTRODUCCIÓN.....	22
•	Inmigración latina en NYC.....	22
❖	¿Latino o hispano?.....	22
❖	Censo norteamericano	23
❖	Situación demográfica latina a nivel nacional.....	25
❖	Situación demográfica latina en la ciudad de NY.....	25
❖	Los dominicanos en NY.....	26
❖	Los mexicanos en NY.....	27
•	Proceso de aculturación.....	28
❖	Biculturalidad.....	29
❖	Separación.....	29
❖	Asimilación.....	29
❖	Marginación.....	30
•	Situación emocional y conductual de menores de origen latino en EE.UU.....	31
❖	Juventud Latina en EE.UU.....	31
❖	Niños de origen latino en edad preescolar y escolar en EE.UU.....	32
❖	Discriminación.....	33
❖	Socialización étnica.....	34
•	Apoyo social percibido como factor de protección en la salud mental de padres e hijos.....	34
❖	Apoyo social familiar: familismo.....	35
❖	Apoyo social extra-familiar: red social de amigos y comunidad.....	36
•	Parentalidad: impacto sobre la salud mental de los niños latinos.....	37
❖	Estilo parental: cálido <i>versus</i> coercitivo.....	37
❖	Involucración de los padres en las actividades escolares.....	39

• Relación entre el apoyo social percibido y la parentalidad.....	41
• Identidad étnica como factor de protección en la infancia.....	42
❖ Identidad étnica en la primera infancia.....	42
❖ Efecto protector de la identidad étnica sobre el desarrollo de niños y adolescentes.....	44
❖ Identidad étnica: diferencias en su desarrollo en función del género...	44
❖ Trabajo pionero de Bernal y colaboradores (1990).....	45
➤ OBJETIVOS DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS.....	47
➤ PUBLICACIONES COMPLETAS	48
• Identidad étnica: evidencia de su efecto protector en la primera infancia.....	48
❖ Journal of Applied Developmental Psychology.....	48
❖ Justificación y resumen de los objetivos.....	49
❖ Metodología.....	50
❖ Resultados y conclusiones.....	52
• Apoyo Social, parentalidad y desarrollo socioemocional de niños pequeños MA y DA.....	54
❖ Child Psychiatry and Human Development.....	54
❖ Justificación y resumen de los objetivos.....	54
❖ Metodología.....	56
❖ Resultados y conclusiones.....	58
➤ DISCUSIÓN DE LAS PUBLICACIONES PRESENTADAS.....	60
• Apoyo social percibido.....	61
• Apoyo social y funcionamiento emocional y conductual de los niños.....	62
❖ Apoyo familiar, estilo parental y funcionamiento infantil.....	63
❖ Apoyo social de la comunidad escolar, estilo parental y funcionamiento infantil.....	63
❖ Apoyo social, involucración parental en actividades escolares y funcionamiento infantil.....	65
• Parentalidad de madres mexicanas y dominicanas.....	65
• Parentalidad y funcionamiento emocional y conductual de los niños.....	66
• Identidad étnica.....	68
❖ Identidad étnica como factor protector.....	69

❖	Desarrollo de la identidad étnica en la primera infancia.....	70
❖	Identidad étnica <i>versus</i> identidad racial.....	72
➤	CONCLUSIONES FINALES.....	74
➤	LIMITACIONES DE LAS INVESTIGACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	76
➤	BIBLIOGRAFÍA.....	79
➤	ANEXOS.....	101
•	ANEXO 1: Implementación de talleres de parentalidad en las escuelas públicas de la ciudad de NY.....	101
❖	Talleres para padres y estudiantes de la escuela.....	101
❖	Talleres dirigidos a padres: temas.....	102
▪	Disciplina.....	102
▪	Educación.....	104
▪	Salud mental infantil	107
▪	Desarrollo emocional.....	107
❖	Talleres dirigidos a estudiantes: temas.....	110
▪	Desarrollo infantil.....	110
•	ANEXO 2: Cartas de autorización de los coautores de los artículos..	113

ABREVIATURAS

ABC - Assessment of Behavior in the Classroom

AMAS - Abbreviated Multidimensional Acculturation Scale

BASC - Behavior Assessment System for Children

CESM - Classroom Ethnic Socialization Measure

CRTSE - Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale

CSLC - Cultural Socialization of Latino Children

DA - Dominicano-americano

DIAL - Developmental Indicators for the Assessment of Learning-Third edition

ECBI - The Eyberg Child Behavior Inventory

ECEII - Early Childhood Ethnic Identity Interview.

EE.UU. - Estados Unidos

EWVT - Expressive and Receptive One-Word Picture Vocabulary Tests

FESM - Familial Ethnic Socialization Measure

IES - Institution of Educational Sciences

LINCS - Latinos in context

INVOLVE-P - Involvement of parent

INVOLVE-T - Involvement of teacher

K - Grado K

KTEA - The Kaufman-Test of Educational Achievement, Second Edition, Brief Form

MA - Mexicano-americano

MACVS - Mexican American Cultural Values Scales

MSPSS - The Multidimensional Scale of Perceived Social Support

NIH - National Institute of Health

NY - New York

NYU - New York University

PPI - The Parenting Practices Interview

PRE-K - Grado Pre-K

PSD - Parenting Styles and Dimensions

ROWVT - Receptive One-Word Picture Vocabulary Test–Fourth Edition

SESBI-R - Sutter-Eyberg Child Behavior Inventory-Revised

TSQ - Teaching Strategies Questionnaire

WNV - Wechsler Nonverbal Scale of Ability

PUBLICACIONES INCLUIDAS EN LA MEMORIA

La presente tesis doctoral, de acuerdo con el informe correspondiente autorizado por los directores de tesis, y en cumplimiento con la normativa aprobada por el Órgano Responsable del Programa de Doctorado, se presenta como un compendio de dos publicaciones. Una de ellas ya publicada y la otra oficialmente aceptada por la revista. Las referencias completas de los artículos que constituyen el cuerpo de la tesis son las siguientes:

1. Serrano-Villar, M.; Huang K.Y.; Calzada, E. (in press). **Parenting practices, and child social emotional development: A mediation model testing with Mexican and Dominican American families.** Aceptado oficialmente para publicación en *Child Psychiatry and Human Development*. doi: 10.1007/s10578-016-0685-9
2. Serrano-Villar, M., & Calzada, E. (2016). **Ethnic identity: Evidence of protective effects in young, Latino children.** *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 21-30. doi: 10.1016/j.appdev.2015.11.002

Asimismo, se ha considerado oportuno mencionar que los resultados de las investigaciones expuestos en esta Memoria han sido presentados en forma de conferencia oral y de posters en los siguientes foros científicos nacionales e internacionales. A continuación, se enumeran los trabajos integrados en esta Memoria:

➤ **Comunicación oral:**

1. Congreso Internacional de la Infancia en Contextos de Riesgo: Serrano-Villar, M., Huang, K.-Y., Calzada, E. “*Factores de protección en niños latinos de segunda generación residentes en la ciudad de Nueva York (EE.UU.)*” 20-22 de noviembre 2014. Huelva.

➤ **Posters:**

2. 16th International ESCAP Congress. From research to clinical practice: Serrano-Villar, M., Huang, K.-Y., Calzada E. “*Social Support, parenting styles and Latino children behavioral functioning*”. 22 de junio 2015. Madrid.

3. AACAP'S 61th Annual Meeting: Serrano-Villar, M., Huang, K.-Y., Calzada E. "*Parenting styles as predictors of internalizing and externalizing problems in young Latino children*". 20-25 de octubre 2014. San Diego (EE.UU.)
4. XVI World Congress of Psychiatry. Serrano-Villar, M., & Calzada, E. "*Predictors of behavioral and emotional functioning among young Latino children in low-income urban areas*". 15 de septiembre 2014. Madrid.
5. The 2014 New York University's Child Study Center Poster Conference: Serrano-Villar, M., Huang, K.-Y., Calzada, E. "*Parenting styles, cultural context and internalizing problems in MA and DA children*". 15 de agosto 2014. New York (EE.UU.)
6. 4th Regional International Stress and Behavior 2014 Conference: Serrano-Villar, M., & Calzada, E. "*Cultural context and internalizing problems in young Latino children*". 22 de junio 2014. New Orleans (EE.UU.)
7. 167th Annual Meeting of American Psychiatric Association: Serrano-Villar, M., Santesteban, O., Calzada, E. "*Ethnic identity as a protective factor in early childhood*". 4 mayo 2014. New York (EE.UU.)
8. AACAP'S 60th Annual Meeting: Serrano-Villar, M., & Calzada, E. "*The impact of ethnic identity on Latino child functioning*". 22-27 de octubre 2013. Orlando (EE.UU.)
9. The 2013 New York University's Child Study Center Poster Conference: Serrano-Villar, M., & Calzada, E. "*Ethnic identity among children of Latino immigrants*". 14 de agosto 2013 en New York (EE.UU.)

RESUMEN

En Estados Unidos, la población de origen latino es la que presenta una mayor tasa de crecimiento (Stepler & Brown, 2016) y se estima que para el año 2050, un tercio de la población estadounidense será latina (US Census Bureau, 2008). A pesar de esta estimación demográfica, en un reciente estudio metaanalítico en el que se revisaron más de 1000 artículos científicos se estimó que menos de un 3% de los estudios analizados se centraron en el análisis de la situación de los menores de origen latino (Rodriguez & Morrobel, 2004). Asimismo, la comunidad latina parece estar en contacto directo con diversos factores de riesgo, entre ellos el vivir en una situación de extrema adversidad económica y el residir en barrios segregados con elevados índices de violencia y criminalidad (Burr, Mutchler, & Gerst-Emerson, 2013). Al mismo tiempo, los menores presentan la mayor tasa de abandono escolar de todos los grupos minoritarios establecidos en EE.UU y los padres manifiestan a nivel general un pobre nivel de involucración y coordinación con los centros escolares (Leidy, Guerra, & Toro, 2012). Esta situación de alta dificultad socio-económica parece aumentar el estrés familiar, lo que afecta también negativamente al estilo parental de los padres y al desarrollo mental de los niños (Brooks-Gunn, Duncan, & Maritato, 1997).

Todas estas características familiares y sociales en su conjunto constituyen un ambiente de riesgo para la salud física y mental de los menores. Por ese motivo, será de suma importancia identificar factores de protección que permitan a los niños afrontar las dificultades inherentes a crecer en un ambiente de dificultad socioeconómica y de pertenencia a un grupo minoritario. Así, en la presente Memoria se pretende describir la situación de las familias de origen dominicano y mexicano en la ciudad de Nueva York, y analizar el efecto protector que distintos factores familiares (parentalidad y apoyo social) e individuales (identidad étnica) pueden ejercer sobre la salud mental de los niños en su primaria infancia.

Las medidas obtenidas para la elaboración de los artículos presentados en esta Memoria, fueron obtenidas del proyecto de investigación “LINC’s, Latinos in Context”, perteneciente a New York University (EE.UU.) y liderado por la Dra. Esther Calzada. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética e Investigación Clínica de New York University y todos los participantes y/o sus padres o tutores legales dieron su consentimiento informado por escrito para participar en el presente estudio. Para cumplir

con los objetivos previamente mencionados, se utilizaron los datos obtenidos de un total de 674 familias de origen dominicano y mexicano. Se obtuvieron por un lado medidas sobre la identidad étnica y el funcionamiento socioemocional y conductual de niños de entre 4 y 5 años de edad. Por otro lado, se contó también con medidas facilitadas por las madres sobre el apoyo social percibido (por la familia y por otros padres de la comunidad escolar), su estilo parental (positivo *versus* coercitivo) y su nivel de involucración en las actividades escolares de sus hijos.

Como parte del primer estudio, se elaboró una breve escala para tener una medida de la identidad étnica de los niños basándose en el estudio de Bernal, Knight, Garza, Ocampo, and Cota (1990). Se plantearon dos objetivos principales: por un lado, se quiso comprobar si el desarrollo de la identidad étnica ya había comenzado a tener lugar en niños de tan corta edad. Además, también se analizó si la identidad étnica constituía un factor protector en el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños. También, se decidió poner a prueba si el género de los niños o su país de origen constituían factores moderadores en dicha asociación. Los resultados obtenidos utilizando análisis de regresión lineal revelaron un incipiente sentido de identidad étnica ya en la primera infancia y mostraron el efecto protector que algunos de los componentes de la misma ejercieron sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Este efecto protector se dio de manera indistinta tanto en niños como en niñas e independientemente de su nacionalidad.

En el segundo estudio, se plantearon dos objetivos principales. Por un lado, se describieron las fuentes y los niveles de apoyo social percibido por madres de origen mexicano y dominicano. Por otro lado, se quiso analizar el posible efecto protector que este apoyo social tuvo sobre el funcionamiento de los niños, a través del efecto que este apoyo social pudo ejercer sobre el estilo parental y nivel de involucramiento de los padres en la educación de sus hijos. Se pusieron a prueba las hipótesis planteadas mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Tanto los inmigrantes de origen mexicano como los de origen dominicano refirieron un nivel elevado de apoyo familiar y un nivel moderado de apoyo recibido por otros padres de la comunidad escolar. Además, el apoyo familiar presentó un efecto protector sobre el funcionamiento de los niños de ambos grupos, a través del efecto positivo que mantuvo dicho apoyo familiar sobre el estilo parental. Aunque el apoyo recibido por otros padres de la comunidad escolar sí estuvo asociado con un menor uso de prácticas coercitivas por parte de los padres latinos, el efecto que

dicho apoyo mantuvo sobre el funcionamiento infantil no llegó a ser estadísticamente significativo. Además, al contrario de lo que sugieren algunos estudios empíricos sobre el nulo efecto que las prácticas parentales coercitivas ejercen sobre el desarrollo infantil de los niños latinos, nuestros resultados sugieren que el uso de prácticas coercitivas por parte de los padres está asociado con un peor funcionamiento infantil.

En conclusión, los resultados obtenidos en ambos estudios revelaron la importancia de seguir analizando factores familiares y personales que promuevan la resiliencia en niños que viven en situaciones desfavorecidas y que están por tanto en una situación de especial riesgo de presentar alteraciones emocionales y conductuales a lo largo de la infancia.

SUMMARY

In the United States, the Latino population present the highest rate of growth (Stepler & Brown, 2016) and it is believed that one third of the population will be of Latino origin by 2050 (US Census Bureau, 2008). Despite this estimation, a recent meta-analytic review of more than 1000 scientific studies showed that less than 3 % of the studies focused on the situation of Latino children (Rodriguez & Morrobel, 2004). Latino population seems to be in contact with several risk factors including living in circumstances of economic adversity and in segregated neighborhoods with high rates of violence and criminality (Burr, Mutchler, & Gerst-Emerson, 2013). At the same time, Latino children present the highest rate of school dropout among all minority groups in the U.S. and their parents show low involvement and participation with schools (Leidy et al., 2012). This socio-economic adversity situation seems to increase family stress, which may have an impact on parenting style and children mental development (Brooks-Gunn, Duncan, & Maritato, 1997).

These familial and social characteristics represent a risk environment for the mental and physical health of the children. Thus, it would be important to identify protective factors that help children face the difficulties of growing up in a high socioeconomic adversity context and being part of a minority group. For this reason, in this dissertation we aimed to describe the situation of Dominican and Mexican-origin families in New York City and to analyze the protective effect that some family (e.g., parenting and social support) and individual factors (ethnic identity) may have on the mental health of young children.

The measures used for the elaboration of the manuscripts presented in this dissertation were obtained from the research project called “LINCS, Latinos in Context”, from New York University. The principal investigator is Esther Calzada, PhD, and all participants and/or their parents or legal guardians gave their written informed consent to collaborate in this study. The research project was approved by the ethics committee of New York University. In order to reach the objectives previously mentioned, we used data from 674 Dominican and Mexican-origin families. First, we obtained ethnic identity measures as well as socioemotional and behavioral measures of 4-5 years old children. Then, we also obtained measures from mothers on perceived social support (from family

and from school networks), parenting style (positive *versus* coercive) and their school-based-involvement practices.

In the first study we elaborated a brief scale to have an ethnic identity measure for children. We based our work on the gold standard social identity measure of Bernal, Knight, Garza, Ocampo, and Cota (1990). We had two principal aims: first, we wanted to check if ethnic identity had already emerged in very young children. Second, we wanted to analyze if ethnic identity could be considered as a protective factor on children socioemotional and behavioral functioning. We also explored moderation by child gender and country of origin. We carried out linear regression analysis and results showed the emergency of ethnic identity in young children and the protective effect that some ethnic identity components had on the socioemotional and behavioral functioning of the children in both home and school context.

In the second study, we had two principal aims: in one hand, we wanted to describe the source and level of perceived social support experienced by mothers of Mexican and Dominican origin. In other hand, we wanted to analyze the potential protective effect that social support may have on children functioning, indirectly through parenting style and school-based parent involvement. We tested the hypothesis using SEM modeling. Both Mexican and Dominican-origin immigrants reported high level of family support and moderate level of school-community support. Moreover, family support was protective on children's functioning, indirectly through parenting. Although support from the school-community was associated with less use of coercive practices from Latino parents, this association did not reach statistical significance. Contrarily to some empirical studies that proposed no association between the use of coercive practices and the development of Latino children, our results suggest that parental coercive practices are associated with worse children's functioning.

In conclusion, our results showed that it is important to keep working on analyzing family and individual protective factors which promote resilience of children who live in adverse socio-economic circumstances and are at risk of developing emotional and behavioral symptoms across their life-span.

1. PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA MEMORIA

La presente tesis se realiza mediante la presentación de dos publicaciones enmarcadas dentro de un proyecto perteneciente a New York University (NYU) llamado “LINC: Latinos in Context” desarrollado en la ciudad de Nueva York (EE.UU.) y financiado por el National Institute Health (NIH) y el Institution of Educational Sciences (IES). El primer artículo se encuentra ya publicado en Journal of Applied Developmental Psychology y el segundo está aceptado para publicación en la revista Child Psychiatry and Human Development.

Gracias a la obtención de una beca de investigación avanzada en psicología del niño y del adolescente otorgada por la Fundación Alicia Koplowitz se pudo realizar una estancia de 2 años (2012-2014) en NYU. Durante ese tiempo se colaboró en el proyecto LINC de manera intensiva de dos maneras: por un lado, elaborando los artículos presentados en esta Memoria, por otro lado, impartiendo talleres a padres en las escuelas públicas de Nueva York (en adelante NY). Tras la beca, se mantuvo una colaboración estrecha con algunos miembros del proyecto de investigación para completar las publicaciones aquí presentadas.

El proyecto LINC, liderado por la Dra. Esther Calzada, profesora asociada de New York University, constituye el marco conceptual desde el cual los artículos han sido pensados, diseñados y elaborados. Dada la gran cuantía de inmigrantes de origen latino en EE.UU., y la difícil situación económica y social en la que se encuentran la mayoría de ellos, se consideró necesario ahondar el análisis y estudio de la situación en la que se encuentran y el impacto que tiene en la salud de los menores, que constituirán en los años venideros, casi un tercio de la población norteamericana.

En esta Memoria se abordará esta problemática de la siguiente manera: en primer lugar, se encontrará detallado el proyecto LINC para entender el marco contextual que ha marcado la elaboración y diseño de los artículos. Después, se realizará una exhaustiva revisión teórica de los aspectos demográficos, sociales, culturales, familiares y psicológicos que la literatura ha señalado como más importantes en relación a la inmigración latina. Después se presentarán los dos artículos. El primero, centrado en el desarrollo de cuestiones identitarias relacionadas con la etnicidad de los niños inmigrantes de segunda generación y el factor protector que este desarrollo ejerce sobre la salud mental de los menores. El segundo artículo, centrado en el impacto que tiene el

apoyo social percibido por los padres inmigrantes en la salud mental de los pequeños a través de ciertas características propias de la parentalidad (estilo parental e involucración en actividades escolares). En dicha presentación de los artículos, se indicarán los objetivos, la metodología aplicada y las conclusiones principales de cada estudio. A continuación, se realizará una discusión integradora de ambos artículos seguida de una conclusión final sobre los hallazgos encontrados en ambos artículos. Para finalizar, se detallarán las principales limitaciones de las investigaciones y se propondrán las futuras líneas de investigación.

Por último, se encontrarán la bibliografía y los anexos. En los anexos se presentará el trabajo realizado conduciendo diversos grupos de padres en las escuelas públicas de NY como parte de la colaboración que se mantuvo en este proyecto de investigación. Estos grupos fueron puestos en marcha por un grupo de investigación de NYU que elaboró y diseñó el programa de intervención familiar y escolar (ParentCorps) en los colegios públicos de NY. El programa tiene tres frentes de actuación, siendo uno de ellos el programa de parentalidad que se aplica en una serie de sesiones grupales dirigidas a padres de estudiantes.

2. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “LATINOS IN CONTEXT”

El proyecto LINCs es un estudio de tipo longitudinal centrado en el análisis de la situación de los niños latinos en edad preescolar y escolar. El reclutamiento tuvo lugar a lo largo de 3 años (2010-2013) en 30 colegios públicos de la ciudad de NY y la muestra final total fue de 900 niños de origen latino y sus familias, de los cuales 450 niños eran de origen mexicano y 450 de origen dominicano.

Los colegios públicos de NY fueron seleccionados de manera proporcional en los diversos distritos de la ciudad atendiendo a la diversidad étnica de los mismos. A lo largo de la duración del proyecto, se evaluó a los niños y sus familias al inicio del curso preescolar (Pre-K)¹ o en el curso siguiente (K) realizando un seguimiento de los mismos hasta el final del primer grado. Las características que fueron objeto de evaluación pertenecían a los siguientes ámbitos: 1) contexto familiar (aculturación parental, familismo, socialización étnica, estilo parental), 2) contexto escolar (relación profesor/alumno, competencia cultural, socialización étnica en el aula, estilo educativo del profesor), 3) confluencia entre el contexto familiar y escolar (red social e involucración en aspectos educativos) y 4) funcionamiento socioemocional, conductual y académico de los niños. Para ello, asistentes de investigación bilingües siguieron un programa de formación de 100 horas con el fin de garantizar la adecuada evaluación de los niños, sus familias y profesores; y la correcta elaboración de la base de datos. El proyecto pretende poner a prueba un modelo evolutivo integrador dirigido a los niños latinos y servirá tanto para evaluar como para prevenir las alteraciones socioemocionales y conductuales experimentadas por los niños de origen latino residentes en EE.UU. A continuación, se incluye una tabla que resume todas las variables medidas y recogidas en este proyecto:

Tabla 1. *Constructos y medidas del proyecto de investigación*

	<i>Medida</i>	<i>Informante</i>	<i>Tiempo</i>
PREDICTORES			
A CONTEXTO FAMILIAR			
1) Características demográficas	Cuestionario	Madre	
a) Posición social			
i) Etnicidad del niño			T1
ii) Género del niño			T1
b) Estatus inmigratorio			T1
c) Tiempo de residencia en EE.UU.			T1
d) Composición familiar			T1,2,3

¹ Correspondencia entre cursos norteamericanos y españoles: Pre-K (1º y 2º de infantil), K (3º infantil) y 1st grade (1º de primaria).

e) Estatus socioeconómico			T1,2,3
i) Nivel educativo			T1,2,3
ii) Ingresos familiares			T1,2,3
iii) Situación laboral			T1,2,3
iv) Vivienda pública			T1,2,3
2) Aculturación/Enculturación	AMAS	Madre	T1,2,3
3) <i>Familismo</i>	MACVS	Madre	T1,2,3
4) Socialización étnica	CSLC, FESM	Madre	T1,2,3
5) Parentalidad	PPI, PSD		
a) Prácticas	PPI	Madre	T1,2,3
b) Estilos (autoritario, autoritativo),	PSD	Madre	T1,2,3
B CONTEXTO ESCOLAR			
1) Características demográficas	Datos escolares		T1,2,3
a) Estudiantes: etnicidad			
2) Características del professor	Cuestionario	Profesor	T1,2,3
a) Etnicidad	AMAS	Profesor	T1,2,3
b) Aculturación/enculturación	CRTSE	Profesor	T1,2,3
3) Competencia cultural del profesor			
4) Prácticas educativas del profesor			
a) Socialization étnica en el aula	CESM	Profesor	T1,2,3
b) Control de conducta en el aula	TSQ	Profesor	T1,2,3
C FAMILIAS EN EL COLEGIO			
1) Apoyo social de la red parental	MSPSS	Madre	T1,2,3
2) Involucración parental	INVOLVE-P INVOLVE-T	Madre Profesor	T1,2,3
RESULTADOS EVOLUTIVOS			
1) Síntomas conductuales			
a) Externalizantes, internalizantes y funcionamiento adaptativo	BASC, ECBI; BASC, SESBI-R ABC	Madre Profesor Observación	T1,2,4 T4
2) Rendimiento académico			
a) Inteligencia	WNV	Test	T1
b) Lenguaje: expresivo & receptivo	EOWVT ROWVT	Test	T1,2,4
c) Lectura	DIAL	Test	T1,2
d) Logro académico	KTEA	Test	T4
	Cursos	Datos escolares	T4
	Asistencia		T4
3) Identidad étnica	ECEII	Entrevista	T1,2,3

Así, teniendo en cuenta este marco, se comenzó a colaborar en este proyecto de investigación con el interés principal de analizar el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños de origen latino. Por este motivo, se podrá observar que en ambos artículos esta medida constituye la variable dependiente. A partir de ahí y basándose en la exhaustiva revisión que se realizó de la literatura científica, se fueron acotando el resto de variables. Tras realizar la revisión, se consideró que un aspecto clave en el desarrollo evolutivo de los menores de origen inmigrante tenía que ver con aspectos identitarios y, al confirmar la escasez de estudios desarrollados con niño/as de corta edad de origen latino respecto a esta cuestión, se decidió ahondar en el estudio del desarrollo de la

identidad étnica y su posible papel como factor protector para el funcionamiento adaptativo de estos niños.

Asimismo, una parte importante de la colaboración tuvo que ver con el trabajo desempeñado conduciendo grupos de padres en las escuelas públicas que fueron objeto de reclutamiento de niños y familias en el presente proyecto. Sin duda, esta experiencia resultó también determinante en la elección de la temática de su segundo estudio. Los grupos estaban estructurados de acuerdo a distintos temas (consultar Anexo 1), pero todos ellos enfocados a facilitar a los padres información sobre cuestiones relacionadas con la crianza y el desarrollo de los niños. El contacto directo con la muestra participante en el presente proyecto de investigación permitió que se diera un acercamiento concreto y real a la población objeto de estudio, lo que facilitó conocer de cerca los recursos y carencias de estos padres y las dificultades a las que se enfrentaban en su proceso adaptativo a una nueva cultura. También por este motivo, el objetivo del segundo artículo fue el de ahondar más en el estudio de algunas características familiares que parecían ser importantes a la hora de garantizar el mejor ambiente familiar posible para el desarrollo de unos niños que crecen en un contexto social de riesgo: el estilo parental, el involucramiento de los padres en actividades escolares y el apoyo social. A continuación, se abordará una revisión teórica de los aspectos más importantes a considerar a la hora de afrontar el análisis y estudio de esta población.

3. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la literatura científica muestra un creciente interés en detectar los factores que favorecen el desarrollo de una actitud resiliente en menores inmigrantes ya que se considera que están expuestos a factores de riesgo para desarrollar alteraciones emocionales y conductuales a lo largo de su infancia y adolescencia (Kuperminc, Wilkins, Jurkovic, & Perilla, 2013; Reyes, Elias, Parker, & Rosenblatt, 2013). Los niños latinos constituyen una población especialmente vulnerable en EE.UU ya que, según apuntan diversos estudios sociológicos, crecen en un contexto de especial dificultad económica y problemática social (Eaton et al., 2011; Flores et al., 2002; Flores, Cicchetti, & Rogosch, 2005). Sin embargo, hay una escasez de estudios que aborden el funcionamiento socioemocional y conductual de estos menores (Weiss, Goebel, Page, Wilson, & Warda, 1999). Por este motivo, el presente proyecto de investigación pretende identificar factores de protección específicos que promuevan un adecuado desarrollo socioemocional y conductual en niños de origen latino residentes en un contexto urbano.

3.1. Inmigración latina en NYC

3.1.1. ¿Latino o hispano?

En Estados Unidos, los términos “latino” e “hispano” están ante todo asociados a los países de Centro-América, Caribe y América del Sur. En efecto, hace 40 años en los censos americanos se comenzó a utilizar los términos “latino” e “hispano” de manera intercambiable para referirse a “una persona de cultura o de origen cubano, mexicano, portorriqueño, suramericano o centroamericano o de otra cultura u origen hispano sin tener en cuenta la raza” (US Census Bureau, 2010). Sin embargo, aún hoy una mayoría de los inmigrantes de origen latino/hispano siguen prefiriendo identificarse de acuerdo a su país de origen y solo una cuarta parte de ellos dice preferir utilizar una identidad pan-étnica. Asimismo, la mayoría se muestra indiferente respecto a la preferencia del término latino o hispano, encontrándose diferencias regionales de acuerdo a dicha preferencia en aquellos que sí expresaron su predilección por uno u otro término (Taylor, Lopez, Hamar Martínez, & Velasco, 2012). Algunos autores plantean que el término “latino” resulta menos restrictivo que “hispano” ya que incluye también a hablantes provenientes del latín, como el portugués y el francés, lenguas también habladas en algunos países latinoamericanos (Escobar y Potowski, 2015). También, hay que considerar que el término “Hispanic” ha sido en parte desvirtuado y transformado por “spic”, que

constituye una manera peyorativa de referirse a la población latina (Nostrand, 1973). Por estos motivos, a lo largo de la presente Memoria, se utilizará el término “latino” en referencia a este grupo.

3.1.2. Censo norteamericano

Actualmente, el censo norteamericano ha variado la manera de clasificar las categorías raciales y étnicas de los residentes del país. El censo recoge cinco grupos raciales: indio americano/nativo de Alaska, asiático, negro/afroamericano, nativo de Hawaii/islas del Pacífico y blanco. Para los latinos, incluye un grupo étnico (no racial) que es el llamado “hispano/latino”. Una vez la persona se identifica como hispana/latina en el censo, podrá identificar su grupo racial marcando uno de los grupos raciales incluido previamente en el listado del formulario o detallando de forma escrita el mismo si no lo encontrara en la lista (D’Vera Cohn, 2015). Por ejemplo, un latino de origen dominicano podrá identificarse étnicamente como “hispano/latino” y racialmente como “negro”, frente a un latino de origen argentino que se identificará étnicamente de la misma manera pero racialmente como “blanco” si fuera el caso.

A continuación, se detalla la tabla del censo para clarificar visualmente esta cuestión:

→ NOTE: Please answer BOTH Question 8 about Hispanic origin and Question 9 about race. For this census, Hispanic origins are not races.

8. Is Person 1 of Hispanic, Latino, or Spanish origin?

☐ No, not of Hispanic, Latino, or Spanish origin

☐ Yes, Mexican, Mexican Am., Chicano

☐ Yes, Puerto Rican

☐ Yes, Cuban

☐ Yes, another Hispanic, Latino, or Spanish origin — Print origin, for example, Argentinean, Colombian, Dominican, Nicaraguan, Salvadoran, Spaniard, and so on. ↗

9. What is Person 1's race? Mark ☒ one or more boxes.

☐ White

☐ Black, African Am., or Negro

☐ American Indian or Alaska Native — Print name of enrolled or principal tribe. ↗

<input type="checkbox"/> Asian Indian	<input type="checkbox"/> Japanese	<input type="checkbox"/> Native Hawaiian
<input type="checkbox"/> Chinese	<input type="checkbox"/> Korean	<input type="checkbox"/> Guamanian or Chamorro
<input type="checkbox"/> Filipino	<input type="checkbox"/> Vietnamese	<input type="checkbox"/> Samoan
<input type="checkbox"/> Other Asian — Print race, for example, Hmong, Laotian, Thai, Pakistani, Cambodian, and so on. ↗		<input type="checkbox"/> Other Pacific Islander — Print race, for example, Fijian, Tongan, and so on. ↗

☐ Some other race — Print race. ↗

Nota: Formulario censal del año 2010. Credit: U.S. Census Bureau

Sin embargo, a pesar de estos intentos por parte del censo para diferenciar las categorías raciales y étnicas, esta clasificación parece haber resultado confusa para la

población de origen latino ya que, en el informe realizado en el año 2015, el 67% de los latinos consideraba latino/hispano tanto su etnicidad como su grupo racial. Por este motivo, para el informe censal de 2020, se planea suprimir los términos de “raza” y “etnia” y únicamente se incluirá una única pregunta en la que el individuo deberá incluirse como miembro de una categoría, incluyendo el término “hispano/latino” en el listado de categorías raciales previamente mencionadas (Patteen, 2015).

Which categories describe Person 1?
Select all boxes that apply. Note, you may select more than one group. [\(Help\)](#)

- ☐ **White**
For example, German, Irish, English, Italian, Polish, French, etc.
- ☒ **Hispanic, Latino, or Spanish origin**
For example, Mexican or Mexican American, Puerto Rican, Cuban, Salvadoran, Dominican, Colombian, etc.
- ☐ **Black or African Am.**
For example, African American, Jamaican, Haitian, Nigerian, Ethiopian, Somali, etc.
- ☒ **Asian**
For example, Chinese, Filipino, Asian Indian, Vietnamese, Korean, Japanese, etc.
- ☐ **American Indian or Alaska Native**
For example, Navajo Nation, Blackfeet Tribe, Mayan, Aztec, Native Village of Barrow Inupiat Traditional Government, Nome Eskimo Community, etc.
- ☐ **Middle Eastern or North African**
For example, Lebanese, Iranian, Egyptian, Syrian, Moroccan, Algerian, etc.
- ☐ **Native Hawaiian or Other Pacific Islander**
For example, Native Hawaiian, Samoan, Chamorro, Tongan, Fijian, Marshallese, etc.
- ☐ **Some other race, ethnicity, or origin**

Nota: Formulario del censo previsto para el año 2020. Credit: U.S. Census Bureau

En 2006, Portes analizó las posibles causas de la aparición de esta etiqueta étnica en los censos. En primer lugar, hay una característica común clave en todos los grupos hispanos, que es el uso de una misma lengua² y el compartir una misma religión. En segundo lugar, el Estado y los medios de comunicación han contribuido de manera importante a la construcción de esta realidad sociológica como una manera de agrupar a los hispanohablantes. En la primera oleada de inmigrantes recién llegados estos mensajes han penetrado en menor medida ya que la primera generación de inmigrantes que se establece en un país suele mantener un estrecho contacto con su familia y cultura de origen. Sin embargo, en la segunda generación, el peso de esta categorización ha ejercido una mayor influencia ya que hoy en día muchos de ellos reflejan una confusión entre etnicidad y raza en los censos americanos. Este hecho revela hasta qué punto los hijos de

² Nótese que se utiliza el término “hispano” y no “latino” en este caso ya que se hace referencia al grupo de hispanohablantes en el continente americano, lo que excluirá a países como Brasil, Guyana Francesa y Haití (Fernández, 2013).

inmigrantes latinos nacidos en EE.UU., han integrado como propio un estereotipo norteamericano, pasando a considerar el término hispano/latino como un fenotipo genéticamente transmitido, en lugar de un término indicativo de los valores y patrones culturales compartidos por miembros de distintos países de origen.

3.1.3. Situación demográfica latina a nivel nacional

En EE.UU., la población latina constituye un 17% (55 millones de personas) de la población total del país y constituyen el grupo étnico con un mayor ritmo de crecimiento (Stepler & Brown, 2016). En el año 2050 está previsto que los latinos lleguen a conformar hasta un 30% de la población total del país (US Census Bureau, 2008). El 80% de la población inmigrante latina se instala principalmente en ciudades del sur y del oeste americano y el restante 20% se ubica de manera concentrada en unas cuantas zonas del sur y del oeste tales como Texas, NY, Florida e Illinois. Actualmente, alrededor de un 20% de los latinos residentes en EE.UU. viven bajo el umbral de la pobreza (Fry, 2008).

3.1.4. Situación demográfica latina en la ciudad de NY

Nueva York, ciudad donde tiene lugar la presente investigación, ha sido históricamente una ciudad producto de olas de inmigrantes llegados de distintas partes del mundo, lo que ha ido marcando la configuración de sus calles y barrios mediante la creación de diversos enclaves étnicos (judíos, asiáticos, italianos, latinos...) que han ido mutando a lo largo de los años (Logan, Zhang, & Alba, 2002). Actualmente, en esta ciudad, los inmigrantes latinos constituyen el 28% de la población (2,4 millones) (Pew Research Center, 2011), siendo además la cuarta ciudad del país con mayor número de inmigrantes latinos (Ramos, Franklin, Suleiman Gonzalez, Abina-Sotomayor, 2011).

La situación socio-económica de los inmigrantes de origen latino puede ser calificada de cuanto menos preocupante. Un 11% de los latinos están en situación de desempleo y una cuarta parte de todos ellos vive bajo el umbral de la pobreza, siendo esta minoría la que se ve más claramente afectada por la falta de recursos económicos en comparación con asiáticos, indioamericanos y afroamericanos. Esta situación está también relacionada con el limitado acceso a la cobertura sanitaria ya que hasta un 22% de los latinos no disponen de seguro médico. Además, una clara mayoría (82%) dice hablar principalmente en español y la media de edad de los latinos a su llegada a EE.UU.

es de 30 años de edad, por lo que les resulta dificultoso el aprendizaje de un nuevo idioma (Ramos et al., 2011).

Según informes nacionales, los latinos con dominio de inglés y con mayor poder adquisitivo tienden a instalarse en barrios donde hay un mayor porcentaje de norteamericanos (Alba, Logan, & Stults., 2000; South, Crowder, & Chavez, 2005) frente a inmigrantes con menor poder adquisitivo que tienden a establecerse en enclaves étnicos con una menor posibilidad de contacto con miembros del país de acogida (Yoshikawa, 2011). Sin embargo, la medida en la que residir en un barrio u otro afecta al proceso de aculturación resulta aún poco claro dado los resultados dispares que la literatura científica ofrece a día de hoy.

La comunidad latina neoyorquina es de origen diverso y el mayor flujo de inmigrantes provienen por orden de los siguientes países: Puerto Rico (34%), República Dominicana (26%) y México (13%). Además, hay que tener también en cuenta que las dificultades de estas comunidades son distintas. Por ejemplo, los puertorriqueños³ suelen tener un buen dominio del inglés, frente a los mexicanos que presentan en general un conocimiento de la lengua inglesa muy limitado (Ramos et al., 2011). En este proyecto de investigación, nos centramos en dos de los principales grupos latinos residentes en la ciudad de NY: dominicanos y mexicanos.

3.1.5. Los dominicanos en NY

En el año 2011, se contabilizaron en informes demográficos nacionales un total de 1.5 millones de dominicanos residiendo en EE.UU. La mayoría llegaron a partir del año 1990 y, actualmente, el 78% de la comunidad dominicana reside en el noreste del país, siendo NY la ciudad en la que se encuentra una mayor comunidad de dominicanos (615.000, el 48% de todos ellos), seguido por ciudades en los estados de Nueva Jersey y Florida (Brown & Pattern, 2013). Es también en NY donde crece más rápidamente el número de dominicanos residentes en el país, presentando una tasa de crecimiento desde 1990 del 87% (Grieco, 2004; Treschan & Mehrotra, 2013). Los dominicanos residentes en NY constituyen el grupo latino con mayor índice de diplomados universitarios (14%) frente a otros grupos de origen latino. Es este grupo el que refiere un mejor dominio del

³ Hay que considerar que los puertorriqueños, a pesar de ser considerados como pertenecientes al grupo étnico latino, son considerados en los censos en EE.UU. como norteamericanos debido a un acuerdo político alcanzado entre ambos países (Morphey, Guzman & Torres, 2014).

inglés ya que en NY un 68% de los dominicanos refieren un nivel de dominio alto. Casi un tercio de los dominicanos residentes en NY vive bajo el umbral de la pobreza a pesar de que el 60% de ellos cuenta con un empleo (Grieco, 2004).

El 24% de los latinos de origen dominicano tienen menos de 16 años de edad y casi la totalidad de ellos nacieron en EE.UU. y tienen un nivel de inglés prácticamente bilingüe. La tasa de matriculación escolar de los jóvenes inmigrantes dominicanos es del 51% y la de los dominicano-americanos (en adelante DA) del 64%, lo que refleja la tendencia a aumentar la tasa de escolarización a medida que esta minoría se va asentando en la ciudad. Una cuarta parte de los jóvenes de origen dominicano refieren trabajar a tiempo completo y de manera remunerada (Treschan & Mehrotra, 2013).

3.1.6. Los mexicanos en NY

En relación a la población latina de origen mexicana, los informes demográficos del año 2012 revelan una cifra de 33.7 millones de mexicanos residentes en EE. UU, incluidos los nacidos en el país de origen (35%) y en el de acogida (65%). El 64% de los inmigrantes latinos son de origen mexicano constituyendo el 11% de la población total del país y la gran mayoría llegó a EE.UU. a partir de 1990 (Brown & Pattern, 2013). Al contrario que los dominicanos que en su mayoría viven en el noreste del país, los mexicanos viven en su gran mayoría (87%) en el oeste y sur del país. Sin embargo, en los últimos 30 años es el grupo que ha presentado una mayor tasa de crecimiento (472%) en la ciudad de NY, llegando a ser una comunidad de 325.000 habitantes. Solo el 9% de los mexicanos residentes en NY cuentan con un diploma universitario y casi la mitad de ellos (45%) habla apenas inglés. Una cuarta parte de ellos vive bajo el umbral de la pobreza a pesar de que el 67% refiere tener un empleo (Bergad, 2008; Treschan & Mehrotra, 2013).

Dentro de la comunidad de origen mexicana, la proporción de menores con una edad inferior a los 16 años es del 30%, representado el grupo minoritario con una mayor proporción de niños y adolescentes en la ciudad. Casi la totalidad (92%) de los menores de 16 años nació en EE.UU., alrededor de la mitad de ellos viven bajo el umbral de la pobreza y otro 35% cercano a ella, lo que supone que las tres cuartas partes de los niños y adolescentes de origen mexicano viven en situación de riesgo social en la ciudad. De todos los adolescentes y jóvenes latinos, el grupo de origen mexicano es el que presenta mayor dificultad para hablar inglés, alrededor de un tercio de ellos refieren dificultades

para expresarse en esta lengua y un 14% dice no hablarla en absoluto. También este es el grupo que presenta una menor tasa de matriculación escolar (37%) que llega a caer al 15% en el caso de aquellos nacidos fuera de EE.UU. Sin embargo, si consideramos únicamente los menores mexicano-americanos (en adelante MA), la tasa de matriculación aumenta hasta el 67%, siendo la más alta de todos los grupos latinos. Casi la mitad de los jóvenes de origen mexicano carece del graduado escolar pero resulta ser el grupo latino que trabaja en mayor proporción (64%) (Treschan & Mehrotra, 2013).

En resumen, parece que la población de origen latino afronta en una proporción muy elevada respecto a otros grupos minoritarios unas condiciones sociodemográficas adversas de pobreza, dificultad idiomática, precariedad laboral y abandono escolar a la vez que la tasa de crecimiento de esta población crece de manera vertiginosa tanto en EE.UU. como en la ciudad de NY. Estas características demográficas marcarán sin duda el proceso de aculturación y adaptación de los inmigrantes y de sus hijos (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006) teniendo posiblemente un efecto en su salud física y mental (Weiss et al., 1999). Nótese que específicamente frente a los dominicanos, los mexicanos parecen encontrarse en una situación de mayor adversidad y, sin embargo, es este el grupo que presenta una mayor tasa de crecimiento y una mayor proporción de menores de 16 años, lo que sin duda determinará la composición étnica futura de la ciudad de NY.

3.2. Proceso de aculturación

Se entiende el proceso de aculturación como un proceso de cambio psicológico y cultural que tiene lugar cuando grupos de distinta procedencia cultural entran en contacto teniéndose uno de ellos que adaptar y rehacer su vida en el marco cultural del otro (Castellá Sarriera, 2003). El estudio de este proceso ha dado lugar a múltiples modelos teóricos siendo el más utilizado en recientes estudios empíricos el modelo de Berry (2003). Este modelo describe la aculturación como un proceso de adaptación a una nueva cultura. De acuerdo a este autor, hay cuatro estrategias de adaptación cultural: integración o biculturalidad (implica el mantenimiento de las culturas con las que el individuo está en contacto; la de origen y la de acogida), asimilación (rechazo de la cultura de origen e identificación con la nueva), separación (rechazo de la nueva cultura y mantenimiento de la cultura de origen) y marginación (rechazo de ambos marcos culturales). Cada estrategia de adaptación cultural estaría compuesta por tres variables: identidad, lengua y conocimiento cultural. Así, una persona bicultural podría tener una identidad latina y norteamericana, ser bilingüe y tener conocimientos históricos y populares de ambas

culturas (Berry, 1990, 1991; Berry, Kim, Power, Young, & Bujaki, 1989). A continuación, describiremos brevemente en que consiste cada estrategia.

3.2.1. Biculturalidad

La literatura muestra que únicamente el hecho de estar en contacto con dos marcos culturales distintos llevará a experimentar cierto estrés de aculturación (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993). Sin embargo, algunos estudios sugieren que hay estrategias culturales mejores que otras a la hora de afrontar dicha situación. Así, algunos autores definen como mejor estrategia adaptativa la biculturalidad (LaFromboise et al., 1993; Nguyen & Benet-Martinez, 2012) ya que algunos estudios han relacionado la misma con un menor nivel de estrés, menor conflicto intergeneracional familiar, mejor funcionamiento adaptativo en el país de acogida y mejor funcionamiento emocional y conductual infantil (Berry, 2001, 2003; Calzada, Brotman, Huang, Bat-Chava, & Kingston, 2010; Coatsworth, Pantin, & Szapocznik, 2002).

3.2.2. Separación

Hay también estudios que han investigado el efecto de utilizar la estrategia de separación por parte de los inmigrantes de perfil “étnico”. En comparación con aquellos inmigrantes de perfil bicultural, los de perfil étnico muestran un buen funcionamiento adaptativo pero un pobre funcionamiento sociocultural (Berry et al., 2006). Además, las características demográficas en las que se encuentren los inmigrantes afectarán también al proceso de aculturación ya que algunos autores ponen en relación el hecho de utilizar la estrategia de separación con una tendencia a instalarse en enclaves étnicos (Berry et al., 2006) en comparación con los inmigrantes de perfil más bicultural que suelen instalarse en zonas más heterogéneas (Alba et al., 2000; South et al., 2005). Sin embargo, no hay que olvidar que la separación no siempre puede ser una estrategia elegida voluntariamente por el inmigrante, sino algo impuesto por la cultura mayoritaria. En este caso, este fenómeno pasa a denominarse segregación (Berry, 2003).

3.2.3. Asimilación

La estrategia de asimilación es entendida en EE.UU como una forma de adaptación que implica la conformidad por parte del inmigrante al contexto sociocultural norteamericano (Britton, 2014). Esto conlleva una inmersión en la cultura dominante a la vez que va aumentando el distanciamiento con la propia cultura de origen (Berry et al.,

2006). Algunos autores hallaron que altos niveles de asimilación en población latina tienden a asociarse con una identidad étnica pobremente desarrollada y con la percepción de cierta censura social y presión hacia la conformidad por parte de otros latinos (Schwartz & Zamboanga, 2008).

3.2.4. Marginación

En el modelo de Berry (2001, 2003), la marginación se entiende como una actitud mantenida por el inmigrante en la que ni hay un deseo de mantener la cultura de origen ni de adoptar valores culturales propios de la cultura mayoritaria (Berry et al., 2006). Sin embargo, algunos autores han cuestionado la concepción de la marginación como una estrategia de adaptación cultural en si misma ya que teóricamente es difícilmente comprensible que una persona pueda rechazar ambos marcos culturales (el de origen y el de acogida) al mismo tiempo, sin decantarse por uno u otro en menor o mayor medida. En su lugar, podría entenderse la marginación como un estado de confusión identitaria en los que la persona no acaba de identificarse con ninguno de los contextos culturales con los que está en contacto por estar internamente en conflicto (Schwartz & Zamboanga, 2008) o como un estado de alineación al que el inmigrante se ve arrastrado en su intento de adaptación cultural (Van Oudenhoven, Ward, & Masgoret, 2006).

Resumiendo lo detallado hasta ahora, los inmigrantes latinos independientemente del país del que provengan, deben separarse de sus familias y cultura de origen y afrontar el impacto que supone la adaptación a una cultura y lengua diferente. Además, las familias latinas viven en una proporción particularmente elevada en condiciones especialmente adversas en las que la pobreza, discriminación y aislamiento son una constante en su vida diaria (Bergad, 2008; Izzo, Weiss, Shanahan, & Rodriguez-Brown, 2000; Treschan & Mehrotra, 2013; Vega et al., 1987). Esta confluencia de estresores sin duda tendrá un impacto en el bienestar físico y emocional de estas familias, que sumado a la falta de recursos y apoyos, creará un caldo de cultivo en el que el desarrollo y la crianza de los niños, se hará especialmente difícil (Prellow, Weaver, Bowman, & Swenson, 2010). Así, algunos resultados muestran como el bajo nivel de aculturación y dominio de inglés de las familias latinas puede tener un importante impacto en el bienestar emocional de los niños, en los sentimientos que éstos van desarrollando hacia su etnicidad (Rumbault, 1994) y en su ajuste general (Calzada et al., 2010; Sirikantraporn, 2013). Todos estos factores, hacen más probable que sufran discriminación, lo que influirá negativamente en su salud mental (Ceballo, Kennedy, Bregman, & Epstein-Ngo, 2012).

En el siguiente apartado se detallará la salud mental de estos menores y el proceso discriminatorio al que muy a menudo deben hacer frente.

3.3. Situación emocional y conductual de menores de origen latino en EE.UU.

La literatura señala diversos factores de riesgo familiares relacionados con un mal funcionamiento adaptativo en niños, independientemente de su raza o etnia. Estos factores son entre otros el bajo nivel educativo, el desempleo, el bajo estatus socioeconómico, la monoparentalidad, la enfermedad mental en uno de progenitores, convivir con múltiples familiares en el hogar, y la inestabilidad de relaciones sentimentales de los padres (Brooks-Gunn & Duncan, & Aber, 1997; Jessor, 1993; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000; Seifer, Sameroff, Baldwin, & Baldwin, 1992). Además, diversos estudios relacionan el hecho de crecer en familias con bajos recursos económicos con el fracaso escolar, estrés emocional, y problemas de salud mental (Galster, Santiago, Stack, & Cutsinger, 2016; Yoshikawa, Aber, & Beardslee, 2012).

Asimismo, se ha observado que todos estos factores de riesgo tienden a presentarse conjuntamente aumentando por tanto exponencialmente el riesgo a desarrollar alteraciones en salud mental (McMahon & Watts, 2002; Wille, Bettge, Ravens-Sieberer, & BELLA Study Group, 2008). Este nivel de riesgo variará en función de la edad y género de los menores, alcanzando el pico mayor de riesgo durante los años de la adolescencia (Wille et al., 2008).

3.3.1. Juventud latina en EE.UU.

Según diversos informes demográficos, los latinos, en comparación con otras minorías, presentan mayores índices de conducta de riesgo como por ejemplo ir armados, participar en peleas, fumar y consumir sustancias adictivas tanto legales como ilegales a una menor edad (Eaton et al., 2011). La tasa de abandono escolar es cuatro veces superior que la de los norteamericanos con ascendencia europea y el doble que la de los afroamericanos (U.S. Department of Education, 2003). Además, los adolescentes latinos son los que menos frecuentemente utilizan métodos anticonceptivos frente a cualquier otro grupo étnico o racial siendo por lo tanto las adolescentes de este grupo étnico las que presentar el mayor índice de embarazo (Eaton et al., 2011; Mexican American Legal Defense and Educational Fund, 2009). Asimismo, la prevalencia de ideación suicida, gestos autolíticos y suicidio consumado es mayor en estudiantes latinos frente a estudiantes blancos y afroamericanos (Eaton et al., 2011).

La mayor parte de estos estudios fueron realizados con jóvenes y adolescentes casi exclusivamente de origen mexicano, por lo que algunos autores reclaman la necesidad de diferenciar a los latinos por su país de origen a la hora de establecer conclusiones sobre su comportamiento y generalizar los resultados al resto de los grupos de esta misma etnicidad ya que la literatura señala que ciertos grupos (mexicano-americanos, dominicano-americanos y puertorriqueños) parecen presentar unas conductas de mucho mayor riesgo frente a otros (Bettes, Dusenbury, Kerner, James-Ortiz, & Botvin, 1990).

3.3.2. Niños de origen latino en edad preescolar y escolar en EE.UU.

Algunos autores resaltan la importancia de aumentar el número de estudios empíricos que aborden el análisis del funcionamiento y adaptación cultural de niños de origen latino por dos motivos especialmente importantes: por un lado, éstos constituyen el mayor grupo minoritario residente en EE.UU. conformando casi una cuarta parte del total de niños existentes en este país (Murphey et al., 2014). Por otro lado, hay una clara falta de estudios enfocados a investigar el funcionamiento socioemocional y conductual de esta minoría étnica en comparación con otros grupos raciales y étnicos (Carlo & de Guzman, 2009).

Teniendo en cuenta las dificultades en las que estos niños crecen (inmigración, dificultad idiomática, estrés parental...), éstos parecen encontrarse en situación de especial riesgo físico y mental, mayor incluso que el de otras minorías o niños de similar estatus socioeconómico (Eaton et al., 2011; Flores et al., 2002; Flores et al., 2005). Concretamente, estudios previos relacionan la presencia de alteraciones emocionales y conductuales ya en niños de entre 2-3 años de edad de origen latino con factores familiares y sociales como vivir en situación de pobreza, escaso apoyo familiar y bajo nivel de aculturación familiar (Weiss et al., 1999). Hay que tener en cuenta además que los primeros años de escolarización constituyen un período crítico para el funcionamiento conductual infantil, y ciertos estudios muestran cómo los problemas conductuales presentados hasta los 7-8 años de edad tienden a estabilizarse (Shaw, Gilliom, Ingoldsby, & Nagin, 2003) y asociarse años más tarde con la presentación de conducta antisocial en el ámbito comunitario y escolar (McGee, Silva, & Williams, 1984; Nagin & Tremblay, 1999).

En conclusión, dados los datos aportados sobre las alteraciones presentes a lo largo de la infancia, adolescencia y juventud de los latinos, será de suma importancia

identificar los factores protectores para un adecuado funcionamiento socioemocional y conductual ya desde la primera infancia. Algunos estudios indican que es durante la primaria infancia cuando se asientan las bases reguladoras del sistema emocional que resultarán determinantes en el desarrollo de la salud mental del niño (Shonkoff, Boyce, & McEwen, 2009). De esta manera, los problemas presentados en la infancia además de tender a persistir (Shaw et al., 2003), tienen el riesgo de amplificarse con el transcurso de los años siendo más difícil su tratamiento y remisión (Campbell, 2002). Por este motivo, será de gran utilidad detectarlos y diseñar programas de intervención que intervengan sobre estos factores para reducir el riesgo de presentar y amplificar dichas alteraciones a lo largo del desarrollo.

3.3.3. Discriminación

Algunos estudios arrojan una serie de datos preocupantes en relación con la problemática de la discriminación. La discriminación ha sido como descrita como la vivencia de ser tratado injustamente (Pérez, Fortuna, & Alegría, 2008). En un estudio realizado Stuber, Galea, Ahern, Blaney y Fullner (2003) con participantes de origen latino residentes en barrios desfavorecidos de la ciudad de NY, encontraron que más de una tercera parte de los mismos referían haber sufrido algún tipo de experiencia discriminatoria étnica o racial a lo largo de su vida. Algunos autores encontraron que experimentar este tipo de discriminación en el colegio o instituto estaba relacionado con un peor rendimiento académico y con más síntomas depresivos y conductuales (Benner & Graham, 2011; Stuber et al., 2003; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Vega, Kolody, & Valle, 1987).

Algunos autores sugieren que, a mayor diversidad étnica situacional, mayor índice de discriminación y peor salud mental en menores latinos. Esto podría ser debido a que crecer en un contexto de mayor homogeneidad étnica podría favorecer el apoyo social entre los miembros de la misma comunidad y disminuir la exposición a experiencias discriminatorias (Stuber et al., 2003). En esta misma línea, Pérez y colaboradores (2008) encontraron que latinos con mayor nivel de aculturación y mayor nivel sociocultural referían mayores índices de discriminación que los menos aculturados. Este hecho podría verse explicado por lo siguiente: los miembros más aculturados y de mayor nivel socioeconómico suelen ser aquellos que llevan un mayor tiempo residiendo en EE.UU. y son los que más frecuentemente se instalan en barrios heterogéneos (Alba et al., 2000; South et al., 2005) por lo que el contacto con los miembros de la cultura mayoritaria es

más frecuente y estrecho. Este hecho, podría alimentar de alguna manera la expectativa de ser tratados de manera igualitaria por los miembros de la mayoría, lo que les hace más vulnerables a resentirse en mayor medida por las experiencias discriminatorias en comparación con los latinos menos aculturados que anticipan y consideran las experiencias discriminatorias como parte indeseable pero inevitable del proceso adaptativo migratorio (Pérez et al., 2008).

3.3.4. Socialización étnica

El concepto de socialización étnica parental se entiende como la transmisión de padres a hijos de los valores y tradiciones culturales propias del país de origen. Algunos estudios han relacionado esta transmisión de la cultura étnica y el que los padres adviertan a los hijos sobre la posibilidad de sufrir experiencias discriminatorias con el desarrollo de una actitud positiva hacia la propia etnicidad (Knight, Bernal, Garza, Cota, & Ocampo, 1993; Quintana & Vera, 1999). Para ello, será deseable que los padres mantengan actitudes y conductas tales como decorar la casa de manera tradicional, hablar en español y transmitir la importancia a los hijos de mantener viva la cultura de origen ya que esto favorecerá que los niños integren de manera sana la identidad étnica como parte de su propia identidad (Umaña-Taylor & Fine, 2004).

Sin embargo, algunos estudios realizados descartaron que la socialización étnica parental fuera un factor predictor directo del desarrollo de la identidad étnica en adolescentes de diversos orígenes étnicos y raciales (Phinney & Chavira, 1992; Phinney, Romero, Nava, & Huang, 2001) aunque una vez más la literatura arroja resultados inconsistentes al respecto (Umaña-Taylor & Guimond, 2012).

3.4. Apoyo social percibido como factor de protección en la salud mental de padres e hijos

El apoyo social es un concepto multidimensional (Barnett, Mortensen, Tilley, & Gonzalez, 2013) que ha sido objeto de múltiples estudios empíricos debido al claro efecto protector que ha demostrado tener sobre la salud mental y física de padres y niños (Casagrande Silva & Loureiro, 2014; Rodriguez, Mira, Paez, & Myers, 2007; Sameroff, Seifer, Baldwin, & Baldwin, 1993; Slykerman et al., 2005). Estudios previos señalan aspectos importantes a considerar antes de abordar el estudio de este concepto, tales como la extensión de la red social, la fuente del apoyo social (amigos, familia) y el tipo de apoyo social percibido (instrumental y/o emocional) (Barnett et al., 2013; Ghazarian & Roche,

2010; Sarason, Sarason, & Pierce, 1990). De todos estos elementos, parece que es el apoyo social percibido el que ha demostrado tener un mayor impacto en el bienestar físico y emocional de los padres (Ceballo & McLoyd, 2002; Gee & Rhodes, 2007; Green, Furrer, & McAllister, 2007; Mulvaney-Day, Alegría, & Sribney, 2007; Rodriguez et al., 2007; Sarason et al., 1990; Zambrana, Silva-Palacios, & Powell, 1992).

Asimismo, la literatura científica ha estudiado cómo la red de apoyo social de los padres impacta y favorece el desarrollo cognitivo y emocional de los niños (Burchinal, Follmer, & Bryant, 1996; Sameroff et al., 1993; Weiss et al., 1999). En esta misma línea, en un estudio centrado en analizar el impacto que vivir en condiciones socioeconómicas adversas tenía sobre el funcionamiento psicológico infantil, se encontró que el principal factor mediador de esta asociación era la red de apoyo social de los padres. Así, cuando los padres disponían de una amplia red de apoyo social, el impacto que tenía vivir en condiciones adversas como la pobreza disminuía considerablemente, quizá debido a que esta escasez de recursos se podía ver compensada mediante la provisión de apoyo instrumental y emocional a las familias (Ceballo & McLoyd, 2002; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000; Prelow et al., 2010). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han realizado con población occidental de clase media-alta, encontrándose una escasez de estudios realizados con muestra latina (Barnett et al., 2013). Por este motivo, y dado la importancia de investigar factores que promuevan el bienestar psíquico de los niños que viven en situaciones de riesgo de exclusión social, uno de los objetivos del presente estudio fue describir la red de apoyo social (familiar y extra-familiar) que los grupos de origen mexicano y dominicano, ambos de origen latino, pero con distinto perfil sociodemográfico, presentan en la ciudad de NY.

3.4.1. Apoyo social familiar: *familismo*

Abordar el estudio apoyo social en la población inmigrante latina requiere hablar específicamente sobre el concepto de *familismo*. Para cualquier inmigrante el hecho de dejar en el país de origen a muchos miembros de su familia extensa, es fuente de dolor y estrés. Sin embargo, lo es especialmente para los latinos, debido al valor central que tiene la familia para ellos y el desgarró emocional que les produce separarse de ella (Leidy et al., 2012). Este concepto se definió por primera vez como “sentimientos intensos intrafamiliares, énfasis en consecución de objetivos familiares, en la propiedad común, el apoyo mutuo, y el deseo de conseguir la perpetuación de la familia” (Bardis, 1959, p.

340) y ha sido validado por diferentes estudios con población latina de distinta nacionalidad (Campos, Ullman, Aguilera, & Dunkel Schetter, 2014; Schwartz, 2007; Weine et al., 2006).

Este constructo viene a representar un valor cultural central en la cultura latina y propicia la instauración de una amplia red social que facilita recibir el necesario apoyo emocional e instrumental en familias que se encuentran en situaciones de especial dificultad para la crianza de sus hijos. De esta manera, el familismo resultará especialmente protector para el desarrollo infantil en familias que experimentan de manera acusada situaciones relacionadas con la pobreza, aculturación y discriminación (Calzada, Tamis-LeMonda, & Yoshikawa, 2012). Por ejemplo, en el estudio que llevaron a cabo Rodríguez, Mira, Myers, Morris, & Cardoza, (2003), encontraron que el familismo tenía un claro efecto protector sobre la salud mental de los inmigrantes ayudándoles además a lidiar con el estrés de aculturación (Gil, Wagner, & Vega, 2000).

Sin embargo, Campos et al. (2014) cuestionaron dicha asociación entre familismo y salud mental puntualizando que el efecto protector del familismo podría no darse de manera directa. Según estos autores, la relación entre ambos constructos se daría a través de la percepción de recibir apoyo social que el familismo proporcionaría a los sujetos, siendo el apoyo social específicamente el que ejerce ese efecto protector directo sobre la salud mental. Además, otros autores advierten incluso sobre las posibles consecuencias negativas que tendría priorizar sistemáticamente a la familia frente a las necesidades individuales ya que podría estar relacionado con un peor funcionamiento emocional, conductual y académico de los niños (Calzada et al., 2012; Updegraff, McHale, Whiteman, Thayer, & Crouter, 2006) e incluso incrementar el riesgo de presentar alteraciones de salud mental en casos de alta conflictividad familiar (Hernández, Ramírez García, & Flynn, 2010).

3.4.2. Apoyo social extra-familiar: red social de amigos y miembros de la comunidad

Para las familias de origen inmigrante será de especial importancia el desarrollo de una red de amigos que funcionen como otra fuente de apoyo distinta a la familiar. La habilidad de relacionarse con otros individuos fuera del círculo familiar ha sido relacionada con desarrollar una actitud resiliente a lo largo de la vida (Flores et al., 2005). Algunos estudios relacionan el nivel de apoyo recibido por amigos y miembros de la comunidad con una mejor salud física y mental (Mulvaney-Day et al., 2007), y otros

además sugieren un efecto aún mayor de esta fuente de apoyo en la salud mental de jóvenes inmigrantes latinos en comparación con el apoyo recibido por parte de la familia (Rodríguez et al., 2003). Asimismo, algunos autores subrayan la importancia que el apoyo recibido por otros padres de la comunidad escolar tiene a la hora de facilitar la involucración de los padres latinos en las actividades educativas de sus hijos (Klugman, Lee, & Nelson, 2012).

Además, algunos estudios consideran que el tener una red de amigos es un índice añadido de integración social y adaptación a la nueva cultura (Cohen & Wills, 1985), especialmente cuando esta red no se restringe únicamente a miembros de la misma etnicidad (Britton, 2014). El hecho de experimentar la vivencia de ser queridos y aceptados por miembros de la sociedad de acogida podría promover el sentido de pertenencia en la cultura mayoritaria (LaFromboise et al., 1993). Sin embargo, esta búsqueda de relación fuera de la familia podría verse dificultada por la importancia que la cultura latina otorga a la familia (Updegraff et al., 2006).

En conclusión, el efecto que produce experimentar apoyo social en familias que viven en difíciles situaciones socioeconómicas parece ser protector tanto para el bienestar físico y emocional de los padres como para el desarrollo de los niños (Barnett et al., 2013; Campos et al., 2014; Mulvaney-Day et al., 2007; Rodríguez et al., 2007; Sameroff et al., 1993). Uno de los mecanismos mediante los cuales parece actuar este efecto protector es reduciendo el estrés parental (Belsky, 1984), lo que parece favorecer un estilo parental positivo y cálido que conlleva la disminución del uso de prácticas coercitivas durante la crianza de los hijos (Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Burchinal et al., 1996; Repetti, Taylor, & Seeman, 2002; Wilson & Tolson, 1990). Padres con un menor nivel de estrés estarán también más dispuestos a realizar el esfuerzo de involucrarse en las actividades escolares de sus hijos y en tratar de coordinarse con los profesores del centro escolar (Hill & Taylor, 2004). A continuación, se expondrá en detalle la importancia que tiene el estilo parental y la involucración de los padres en la escuela sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños.

3.5. Parentalidad: impacto sobre la salud mental de los niños latinos

3.5.1. Estilo parental: cálido *versus* coercitivo

El estado mental de los padres y el funcionamiento familiar parece afectar de manera particularmente intensa a los niños más pequeños ya que la familia constituye el

único ambiente conocido por los niños siendo el marco de referencia desde el que interpretan el mundo. De esta manera, cuando un menor crece en el seno de una familia con un ambiente coercitivo y poco afectivo, el impacto en el niño será mucho mayor al no poder verse compensado dicho impacto por el contacto con otro ambiente que compense o mitigue la vivencia familiar. Estas experiencias tempranas vividas en el seno familiar marcarán la influencia que otros ambientes ejerzan posteriormente sobre los menores (Weiss et al., 1999). Por este motivo, será de suma importancia detectar y abordar los déficits y las dificultades parentales tan pronto como aparezcan.

Diversos trabajos empíricos realizados en distintos contextos socioculturales señalan la importancia que el estilo parental tiene sobre el óptimo desarrollo de los niños y su salud mental (Berlin et al., 2009; Berzenski & Yates, 2013; Fatori, Bordin, Curto, & De Paula, 2013; McLoyd & Smith, 2002; Slade & Wissow, 2004). Específicamente, el estilo parental cálido y positivo ha sido relacionado con una mejor autoestima y menores niveles de agresividad en los menores (Khaleque & Rohner, 2012) mientras que manifestar un estilo parental coercitivo y poco afectuoso ha sido claramente relacionado con alteraciones conductuales y emocionales en los menores mantenidas a lo largo de su desarrollo (Berzenski & Yates, 2013; Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 1996; Larzelere & Kuhn, 2005; McLoyd & Smith, 2002; Slade & Wissow, 2004).

Los estudios realizados con población de origen dominicano, mexicano y de otros grupos latinos indican un estilo parental con altos niveles de calidez materna (Calzada & Eyberg, 2002; Calzada, Barajas-Gonzalez, Huang, & Brotman, 2015; Domenech Rodriguez, Donovan, & Crowley, 2009). Los efectos de un estilo parental positivo en el que la calidez, receptividad, firmeza y aceptación sean parte del mismo muestran un impacto claramente positivo en el desarrollo infantil independientemente del grupo étnico/nacionalidad de los sujetos (Khaleque & Rohner, 2012). Así, se ha visto el efecto positivo entre este estilo parental y el buen ajuste emocional, conductual y académico de los niños en estudios que utilizan sujetos de diverso origen étnico y racial (Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch, 1991).

Sin embargo, según apuntan algunos autores, también los padres latinos parecen hacer un uso mayor de técnicas disciplinarias coercitivas en comparación con otros grupos (Fracasso, Busch-Rossnagel, & Fisher, 1994; Knight, Virdin, & Roosa, 1994) aunque encontramos una vez más cierta inconsistencia en la literatura (Slade & Wissow, 2004). En esta población, el uso de este tipo de estrategias como el castigo físico ha sido

descrito dentro de las prácticas educativas comunes que utilizan los padres a lo largo de la crianza de sus hijos, en consonancia con valores culturales propios como el *respeto* (Calzada et al., 2012; Calzada & Eyberg, 2002).

A diferencia del efecto universal positivo que el estilo parental cálido ejerce sobre el desarrollo de los niños, el uso de prácticas coercitivas como técnicas disciplinarias muestra un efecto específico sobre el funcionamiento emocional y conductual de los niños en función del grupo étnico/cultural al que éstos pertenecen (p.ej., Lansford et al., 2005). Así, algunos estudios con población latina en EE.UU. revelan que el estilo parental coercitivo puede no presentar ningún efecto o un efecto muy tenue sobre el funcionamiento cognitivo, emocional y conductual de los niños (Berlin et al., 2009; Berzenski & Yates, 2013; Calzada & Eyberg, 2002; Hill, Bush, & Roosa, 2003; Ispa et al., 2004; Izzo et al., 2000; Leidy et al., 2012; Roosa, Tein, Groppenbacher, Michaels, & Dumka, 1993; Slade & Wissow, 2004). Algunos autores van incluso más allá y relacionan el uso de prácticas coercitivas en niños pequeños latinos con un mejor desarrollo cognitivo (Berlin et al., 2009).

Estos hallazgos de no asociación entre el uso de estrategias parentales coercitivas y la salud mental de los niños son consistentes con la hipótesis de la normatividad cultural. Esta teoría plantea que cuando el uso de prácticas coercitivas se presenta en contextos culturales en los que éstas son percibidas como normativas, apenas impactan en el funcionamiento de los niños (Lansford et al., 2005). Estos resultados son efectivamente distintos a los obtenidos con muestra no latina en los que el estilo parental coercitivo ha sido claramente relacionado con alteraciones emocionales, académicas y conductuales en los niños (Deater-Deckard et al., 1996; Larzelere & Kuhn, 2005). Sin embargo, una vez más encontramos resultados inconsistentes en la literatura ya que también hay estudios que relacionan el uso de estrategias disciplinarias coercitivas con alteraciones emocionales, académicas y conductuales también en los niños latinos (McLoyd & Smith, 2002; Pong, Hao & Gardner, 2005). Estos hallazgos inconsistentes podrían explicarse quizá por la heterogeneidad presente en las diversas poblaciones latinas. Asimismo, en función del estadio evolutivo en el que se encontrara el niño, las prácticas parentales podrían afectar a su desarrollo socioemocional y conductual de manera distinta.

Algunos autores señalan que vivir en zonas urbanas económicamente deprimidas constituye un factor estresante que puede alterar el estilo parental de los progenitores (Leidy et al., 2012; McLoyd, 1998) lo que a su vez impacta negativamente en la salud

mental de los niños y en su rendimiento académico (Brooks-Gunn et al., 1997). Debido a la alta proporción de latinos viviendo en este tipo de zonas y dado los resultados inconsistentes encontrados en la literatura de acuerdo a los efectos que tiene el uso de prácticas coercitivas sobre el desarrollo de los niños latinos, se quiso por un lado describir el estilo parental de los dominicanos y mexicanos de nuestro estudio y, por otro, explorar si el estilo parental de los padres resultaba un factor explicativo en la relación esperada entre el apoyo social experimentado por los padres y el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños.

3.5.2. Involucración de los padres en las actividades escolares

Otro aspecto esencial de la parentalidad es la involucración de los padres en la educación de sus hijos. Hay distintas maneras de conceptualizar esta involucración y la más comúnmente encontrada en estudios empíricos es aquella que entiende que esta involucración tiene que ver con la participación de los padres en la escuela atendiendo, por ejemplo, a reuniones con profesores, talleres y actividades escolares (Cooper, 2010). Algunos autores han mostrado que padres de bajo estatus socioeconómico, menor nivel educativo, origen inmigrante, y problemas adaptativos tienden a mostrar una menor involucración en las escuelas de sus hijos (Hill & Taylor, 2004; Hughes & Kwok, 2007). Además, en estudios con muestra predominantemente de origen mexicano, los padres referían involucrarse en menor medida en las actividades escolares debido a dificultades idiomáticas (Leidy et al., 2012).

El nivel de involucración de los padres ha sido relacionado además con el desarrollo académico y conductual de los niños (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997; Hill et al., 2004). Un bajo nivel de involucración de padres de niños en edad preescolar expuestos además a factores de estrés crónico (p. ej., vivir en situación de pobreza) puede tener un impacto negativo en la adaptación de estos niños a la escuela (Cooper, 2010) que se puede ver reflejado tanto por un bajo rendimiento académico (Hughes & Kwok, 2007) como con un peor funcionamiento emocional y/o conductual (Zick, Bryant, & Österbacka, 2001). Así, algunos autores sostienen que los hijos de padres latinos con un alto nivel de involucración presentan un mejor funcionamiento académico y adaptativo, siendo esta involucración un factor especialmente protector en el caso de niños no nacidos en EE.UU. (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014; Tan & Goldberg, 2009).

3.6. Relación entre el apoyo social percibido y la parentalidad

Vivir en situación de pobreza y con altos niveles de estrés está relacionado con manifestar un estilo parental normativo/coercitivo, usar en mayor medida el castigo físico como técnica disciplinaria y mostrar una menor calidez y apoyo hacia los hijos (McLoyd, 1990). La literatura indica que en familias que viven en una situación socioeconómica desfavorecedora, disponer de una red de apoyo social es un factor clave relacionado con la disminución de estrés, lo que amortigua el impacto negativo que tiene el vivir en estas circunstancias sobre la salud mental y física de padres e hijos (Prelow et al., 2010). Estudios realizados con familias con limitados recursos económicos comparan familias con distinta red de apoyo social y concluyen que tener una amplia red de apoyo social está relacionado con manifestar un estilo maternal cálido, presentar una mayor involucración en las actividades escolares de los hijos, proporcionar un ambiente más estimulante para la crianza de los hijos y experimentar una mayor satisfacción con la parentalidad en comparación familias con bajo nivel de apoyo social (Burchinal et al., 1996; Ghazarian & Roche, 2010; Prelow et al., 2010).

Otros estudios han ido más allá y han identificado qué tipo de apoyo social está relacionado con manifestar un estilo parental más normativo o cálido. Así, encontramos un estudio que relaciona la percepción de apoyo social emocional con manifestar un estilo parental positivo mientras que el apoyo instrumental estaría más relacionado con un menor uso del castigo físico (Ceballo & McLoyd, 2002). En esta misma línea, otros autores señalan que el apoyo social recibido por miembros externos a la red familiar podría aumentar la exposición a prácticas de crianza de otras familias y aumentar así la presión a ajustarse a la normatividad social (McConnel, Breitzkreuz, & Savage, 2010). Esto podría tener importantes implicaciones si consideramos la población inmigrante latina, ya que algunos valores y prácticas relacionadas con la parentalidad (p.ej., uso del castigo físico como técnica disciplinaria), difieren de las encontradas en la cultura mayoritaria.

Otro estudio realizado con participantes de origen mexicano señala que la relación entre la percepción de apoyo social de los padres y su estilo parental podría estar parcialmente explicada por el incremento del sentimiento de eficacia parental que tendrían los padres al obtener más apoyo en la crianza de los hijos (Izzo et al., 2000). Una vez más, encontramos una escasez de trabajos empíricos que aborden el estudio de la

relación de estos factores en familias de origen latino, razón por la cual se decidió abordar el estudio de esta relación en la presente investigación.

Además de analizar el estudio de los factores familiares protectores (apoyo social percibido por los padres, estilo parental e involucración en el ámbito escolar) en el desarrollo socioemocional y conductual infantil, también se quiso abordar el estudio de un factor de protección individual que ha demostrado tener un claro impacto en el ajuste emocional y académico de los hijos de inmigrantes residentes en EE.UU.: el desarrollo de la identidad étnica. En el siguiente apartado abordaremos esta temática.

3.7. Identidad étnica como factor de protección en la infancia

Los niños de origen inmigrante se enfrentan a una problemática compleja al entrar en contacto con el contexto escolar. Además de adaptarse a las exigencias típicas que este nuevo contexto marca en la vida de los pequeños, se deben enfrentar con la dificultad añadida de no encontrar fácilmente en el colegio los referentes aprendidos en el ámbito familiar: costumbres, valores, creencias e idioma son distintos (Garcia Coll & Marks, 2009). Asimismo, deben hacer frente a la realidad que se impone cada día al salir del ámbito familiar en el que sí son uno más: en la escuela forman generalmente parte de una minoría, y la toma de conciencia de que unos niños comparten más características comunes que otros y que no todos son considerados igualmente por parte de la mayoría, tendrá su repercusión en la *psiqué* infantil, favoreciendo el cuestionamiento de aspectos relacionados con la etnicidad y, en consecuencia, con la identidad.

3.7.1. Identidad étnica en la primera infancia

Hay una escasez de trabajos empíricos que aborden cómo comienza a darse en el niño la toma de conciencia sobre su propia etnicidad y cómo se desarrollan en él los sentimientos asociados a este hecho. La mayoría de los estudios que abordan esta temática se centran en el estudio de la identidad étnica durante la adolescencia, por lo que aún hoy no acaba de entenderse bien en qué momento surge este conocimiento y las implicaciones que tiene en esos primeros momentos (Phinney, 1992; Umaña-Taylor, Diversi, & Fine, 2002).

El estudio de la identidad étnica en la primera infancia puede resultar especialmente complejo, quizá debido a la influencia que otros factores podrían ejercer sobre este proceso como por ejemplo el desarrollo cognitivo de los niños. Al ser un

proceso que implica cierta capacidad de simbolización y abstracción por parte del niño, resulta difícil su medición y el posible estudio de la asociación que este constructo presenta con otros factores. Sin embargo, a pesar de la dificultad metodológica para ahondar en el estudio del desarrollo identitario en niños pequeños, hay postulados teóricos que nos ofrecen un marco desde el que apoyarnos para embarcarnos en este mismo. A continuación, nos centraremos en algunos de ellos.

La literatura señala que a lo largo de la primera infancia (3-7 años de edad), el niño comienza a desarrollar el pensamiento simbólico que le permite categorizar objetos y personas de acuerdo a sus características físicas (Bialystock, 1966). En esta misma línea, las teorías sobre el desarrollo de la identidad social refieren que el niño ya empieza a ser consciente en torno a los 2 años de ciertas categorías sociales tales como el género, la raza y la etnicidad (Kohlberg, 1966), marcando el inicio del desarrollo de su propia identidad social.

El desarrollo de estas categorías sociales seguiría un patrón similar: primero emergería la auto-identificación, luego la estabilidad de la misma (inmutabilidad temporal) y finalmente, la consistencia (inmutabilidad situacional). La aprehensión de estas tres dimensiones conceptuales marcaría el hito de la *constancia* y, a partir de esta misma, surgirían el *conocimiento* y las *preferencias* específicas de la propia identidad social (Ruble et al., 2004). Por ejemplo, primero un niño será capaz de identificarse como mexicano, con el tiempo comprenderá que siempre será mexicano y finalmente, que es mexicano a pesar de hablar inglés en el colegio. Una vez adquirida esta constancia conceptual, desarrollará diversos conocimientos y preferencias en relación a su pertenencia a este grupo tales como entender que los niños mexicanos tienen piñatas en sus fiestas de cumpleaños.

El estudio del desarrollo de la identidad de género y de la identidad racial ha aportado evidencia empírica que respalda esta secuencia evolutiva en la emergencia y desarrollo de estas categorías sociales (Aboud & Amato et al., 2001; Byrd, 2011; Clark & Clark, 1974; Doyle & Aboud, 1995; García Coll et al., 1996; Katz, 2003; Martin & Ruble, 2010; Ruble et al., 2004; Rutland, Cameron, Bennett, & Ferrell, 2005; Serbin & Sprafkin, 1986). Sin embargo, es cierto que el género y la raza son categorías sociales con marcadas señales físicas que facilitarían la emergencia de este proceso y poco se sabe sobre el desarrollo de la identidad étnica. La etnia es una categoría social con marcadores

físicos mucho más ambiguos y sutiles, lo que podría retardar el inicio de la emergencia del desarrollo de este proceso identitario (Serrano-Villar & Calzada, 2016).

3.7.2. Efecto protector de la identidad étnica sobre el desarrollo de niños y adolescentes

El estudio de la identidad étnica en niños hijos de inmigrantes constituye un tema de especial interés debido a la amplia evidencia científica que relaciona consistentemente el desarrollo de la misma con una alta autoestima en población adolescente (Bracey, Bamaca, & Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). Específicamente los estudios con población latina han mostrado una asociación clara entre identidad étnica y menor abuso de sustancias (Kulis, Marsiglia, Kopak, Olmsted, & Crossman, 2012), mejor salud mental (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Umaña-Taylor, 2004) y mejor funcionamiento académico (Fuligni, Witkow, & García Coll, 2005; Schwartz, Zamboanga, & Hernandez Jarvis, 2007; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). Parece que uno de los posibles mecanismos que explicarían esta asociación es que la identidad étnica favorecería un mayor nivel de autoestima, lo que estaría a su vez asociado a un mejor funcionamiento emocional y conductual (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). Además, en algunos estudios se ha demostrado que una identidad étnica saliente favorecería la no internalización de estereotipos negativos resultantes de sufrir experiencias discriminatorias y racistas (McMahon & Watts, 2002; Mossakowski, 2003).

3.7.3. Identidad étnica: diferencias en su desarrollo en función del género

El desarrollo de la identidad étnica parece depender de una serie de complejos factores individuales y contextuales (Bernal et al., 1990; Kulis et al., 2012). Uno de los factores individuales que resulta de importancia en el desarrollo de la identidad étnica es el género ya que algunos estudios sugieren encontrarse diferencias en el ritmo de desarrollo de la misma entre niños y niñas. Por ejemplo, algunos estudios revelan un ritmo más lento de desarrollo de la identidad étnica en niños en comparación con las niñas (Umaña-Taylor, Gonzales-Backen, & Guimond, 2009). Algunos autores identificaron también predictores familiares y contextuales para el desarrollo de la identidad étnica específicos para niños pero no para niñas (Bracey et al., 2004; Umaña-Taylor & Guimond, 2012).

Asimismo, el género también parece actuar como moderador en la relación encontrada entre la identidad étnica y el funcionamiento emocional y conductual de los niños. Específicamente, algunos resultados indican que la identidad étnica tendría efectos

principalmente protectores únicamente para niños. Por ejemplo, en 2012, Kulis et al., encontraron que la identidad étnica funcionaba como factor protector para el consumo de sustancias adictivas únicamente para adolescentes varones de origen mexicano, no encontrando dicho efecto protector en las mujeres.

Algunos autores han sugerido que estas diferencias obedecen a las expectativas de rol de género de la cultura latina. Así, los valores culturales tradicionales latinos esperan que las niñas permanezcan más tiempo en el hogar realizando tareas domésticas y cuidando a miembros de la familia siendo las principales responsables de transmitir los valores culturales latinos de generación en generación (Valentine & Mosley, 2000). Para preparar a sus hijas para ejercer dicho rol, los padres tienden a ejercer un mayor control en ellas de tal manera que son expuestas en mayor medida a las prácticas culturales propias de su cultura de origen y tienen una menor oportunidad de tener contacto con miembros de la cultura mayoritaria. Este menor contacto podrá también influir sobre el efecto protector que ejerce la identidad étnica sobre el funcionamiento emocional y conductual de las niñas, ya que habrá una menor oportunidad de requerir dicho efecto protector (Kulis et al., 2012; Phinney, 1990; Williams, Alvarez, & Hauck, 2002).

Las diferencias por género mencionadas se han encontrado en estudios realizados con adolescentes de origen latino y no se sabe aún si estas diferencias por género están presentes ya en la más temprana infancia. Por este motivo, en la presente investigación, se explora el género como posible factor moderador en la relación entre la identidad étnica y el funcionamiento emocional y conductual de los niños.

3.7.4. Trabajo pionero de Bernal y colaboradores (1990)

Dada la falta de estudios empíricos que hayan detenido a analizar cómo es este proceso en la temprana infancia y los efectos protectores que por otro lado este factor ha demostrado tener en el desarrollo evolutivo de niños y adolescentes, el presente estudio busca aportar a la literatura científica datos que ayuden a esclarecer cómo es la emergencia de este proceso en niños pequeños de origen mexicano y dominicano.

Para ello, se decidió desarrollar una breve escala basándonos en el trabajo que hizo el grupo de Bernal, Knight, Ocampo y colaboradores en la década de los 90 (Bernal et al., 1990; Knight, et al., 1993; Ocampo, Bernal, & Knight, 1993; Ocampo, Knight, & Bernal, 1997). Ellos se centraron en dos grupos de niños mexicano-americanos (el primero de niños de entre 4-5 años de edad y el segundo, de entre 6-10 años) y

describieron cinco componentes de la identidad étnica: auto-identificación, constancia, conocimientos, conductas y preferencias.

El conocimiento, las conductas y las preferencias étnicas tendrían lugar únicamente tras haberse establecido la auto-identificación y la constancia de pertenecer a un grupo étnico determinado (Ocampo et al., 1993). Cada componente emergería en un momento evolutivo distinto siguiendo la teoría del desarrollo de la identidad social anteriormente descrita. Según concluyeron estos autores, en torno al 50% de los niños más pequeños fueron capaces de identificar su origen mexicano, 37% fueron capaces de comprender la permanencia en el tiempo de esta pertenencia y el 11% de ellos pudieron mostrar conocimientos étnicos específicos. Los niños del segundo grupo, al tener una mayor edad (entre 6-10 años), sí que mostraron un conocimiento marcadamente más elaborado sobre los componentes de su identidad étnica.

Teniendo en cuenta estos postulados teóricos y los datos obtenidos en el estudio de la identidad étnica por el grupo de Bernal, Knight, Ocampo et al. (1990) se consideró oportuno replicar este estudio en un contexto sociocultural marcadamente distinto que podría propiciar la emergencia más temprana de este tipo de identidad social y, en consecuencia, su efecto protector sobre el funcionamiento emocional y conductual de estos niños. Además, este estudio abarca niños de origen mexicano y dominicano, siendo interesante el estudio de estos grupos de manera diferenciada dado el perfil sociodemográfico diferenciado que estos grupos muestran en la ciudad de NY.

4. OBJETIVOS DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS

El objetivo general de la presente Memoria es analizar cómo es el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños de origen latino en la ciudad de NY y estudiar su asociación con factores de tipo individual (identidad étnica) y familiar (apoyo social y parentalidad), con el fin último de determinar el posible efecto protector de estos factores sobre el desarrollo de los niños.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- 1) Describir la emergencia de la identidad étnica en niños de entre 4-5 años de edad mediante la elaboración de una breve escala. Analizar el posible efecto protector de este constructo sobre el funcionamiento emocional y conductual de los niños en el ámbito familiar (hogar) y escolar.
- 2) Investigar el posible efecto moderador que las variables de género (varón, mujer) y origen étnico (mexicano y dominicano) ejercen sobre la supuesta asociación entre las variables previamente mencionadas en el objetivo 1: identidad étnica y funcionamiento emocional y conductual.
- 3) Estudiar la asociación entre el apoyo social experimentado por los padres y el funcionamiento emocional y conductual de los niños. Analizar si el estilo parental y la involucración en actividades escolares de los padres actúan como factores mediadores en dicha asociación. Este objetivo se realizará separadamente para familias de origen mexicano y dominicano.

5. PUBLICACIONES INCLUIDAS EN LA MEMORIA

A continuación, se encontrarán los dos artículos publicados dentro del marco del proyecto de investigación “LINC’s: Latinos en contexto”. La primera publicación está centrada en el desarrollo de la identidad étnica y su posible efecto protector sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños MA y DA. La segunda publicación, está centrada en el estudio del apoyo social como factor de protección en el funcionamiento de estos mismos niños a través del efecto que dicho apoyo social potencialmente provoca sobre la parentalidad.

5.1. Identidad étnica: evidencia de su efecto protector en la primera infancia.

Título original: Ethnic identity: Evidence of protective effects for young, Latino children (publicado en *Journal of Applied Developmental Psychology*)

5.1.1. Journal of Applied Developmental Psychology

a) *Descripción de la revista*

- i) Año de inicio: 1980
- ii) Frecuencia: trimestral
- iii) País de publicación: EE.UU.
- iv) Idioma: inglés
- v) Temática: La revista en la que fue publicado el presente artículo proporciona un espacio para la presentación de estudios teóricos, metódicos y empíricos relacionados con el desarrollo humano. Esta revista publica artículos desde una perspectiva interdisciplinar y se centra en una amplia gama de asuntos sociales, siendo dos los principales focos de interés: el primero, el desarrollo humano, entendiendo como tal las transformaciones y modificaciones psicológicas que se producen durante el ciclo vital e influyen en el comportamiento del individuo dentro de un medio social. El segundo, la aplicación del conocimiento, que se deriva de la investigación de las variables que influyen en el proceso de desarrollo. Uno de los objetivos principales de la revista es que el conocimiento obtenido de la investigación pueda influir y aplicarse en la elaboración de políticas en los entornos educativos, clínicos y sociales.

b) *Índices de calidad de la revista*

- i) Clasificación Integrada de Revistas Científicas (C.I.R.C.): Grupo A
- ii) SCImago Journal Rank (SJR): 0.820 (segundo cuartil)
- iii) Factor medio de impacto de los últimos cinco años: 2.35

5.1.2. Justificación y resumen de los objetivos

Dado el importante efecto protector que el desarrollo de la identidad étnica ha demostrado tener sobre el rendimiento académico y la salud mental de los adolescentes (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007), resulta de suma importancia investigar cómo es el desarrollo de la misma a lo largo de la infancia. Hay que considerar que en la adolescencia suelen cristalizarse y expresarse los problemas no resueltos en la niñez (Malone & Lansford, 2010), por lo que abordar las dificultades tan pronto como se presenten será especialmente importante para poder prevenir futuros problemas en la adolescencia y favorecer el buen desarrollo emocional y conductual en el niño a medio y largo plazo.

A pesar de los posibles beneficios de abordar el estudio de la identidad étnica en la primera infancia, apenas hay estudios más allá del que realizaron el grupo de Bernal y colaboradores (1990, 1993) en un contexto demográfico y cultural claramente distinto al actual. Por este motivo, nuestro primer estudio comprendía los siguientes objetivos: 1) describir la identidad étnica en niños pequeños de origen mexicano y dominicano y 2) explorar su asociación con el funcionamiento socioemocional y conductual que estos niños presentan tanto en casa como en el colegio.

Asimismo, las hipótesis relacionadas con dichos objetivos fueron las siguientes: de acuerdo al primer objetivo se esperaba encontrar un emergente sentido de identidad étnica (entendida y medida de acuerdo a cuatro componentes: identificación, constancia, conocimiento y preferencias) en ambos grupos de niños. En relación al segundo objetivo, la hipótesis fue que la identidad étnica tendría un efecto protector sobre el funcionamiento de los niños tanto en casa como en el colegio. Asimismo, se exploró el posible efecto moderador del género y del grupo étnico de los niños. De acuerdo a los estudios realizados con población adolescente, se esperaba encontrar una mayor asociación para niños que para niñas, pero no se esperaba encontrar diferencias según la etnicidad de los niños/as.

5.1.3. Metodología

- El reclutamiento tuvo lugar entre 2010-2013 en 24 colegios públicos de la ciudad de NY con población de origen dominicano y mexicano. Los criterios de selección de los colegios fueron los siguientes: primero, tenían que contar con los cursos de Pre-K and K; segundo, al menos una quinta parte de los escolares de cada colegio tenían que tener un origen mexicano o dominicano y, tercero, tenían que aceptar la colaboración con el equipo investigador. Los niños fueron seleccionados de manera equilibrada y aleatoria en función de la composición étnica de los niños que atendían los centros escolares. De esta manera, en la muestra final del estudio se incluyeron de manera equilibrada niños de colegios con una proporción variable (baja, media y alta) de escolares mexicanos o dominicanos. En 2010 comenzó el reclutamiento de la primera cohorte con un total de 168 niños de 15 colegios distintos. En 2011 se comenzó el reclutamiento de la segunda cohorte formada por 249 estudiantes de 24 colegios diferentes. Finalmente, en 2012 se procedió al reclutamiento de la tercera cohorte, constituida por 300 niños de los 24 colegios. Finalmente, incluimos en nuestro estudio aquellos niños que tuvieron todas las medidas completadas y cuyas familias aceptaron participar en el estudio. Un total de 674 niños conformaron la muestra final participante en nuestro estudio (375 de origen mexicano y 299 de origen dominicano). Los niños tenían entre 3-5 años de edad, y estaban distribuidos de manera equilibrada por género y curso escolar en ambos grupos étnicos.
- Las medidas obtenidas en este estudio se recogieron utilizando distintos informantes: las madres completaron un cuestionario sobre datos demográficos y medidas sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños en el hogar (BASC-P). Los niños realizaron una entrevista relacionada sobre su identidad étnica (ECEII) y también completaron una medida sobre su CI (WNV). Los profesores completaron medidas sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños en la escuela (BASC-T).
- Para analizar los datos obtenidos y cumplir con los objetivos propuestos, se utilizó el software SPSS.20. Los análisis fueron en todo momento supervisados por la Dra. Esther Calzada y la Dra. Ken-Yen Huang, profesora asociada de metodología en NYU y colaboradora también en el proyecto de investigación LINC.
- Para describir la situación familiar y social de estos niños, se obtuvieron las principales medidas de tendencia central para las variables cuantitativas (edad de la madre y el niño, tiempo de residencia en EE.UU., funcionamiento adaptativo y

problemas externalizantes e internalizantes del niño en el hogar y en el centro escolar), y las frecuencias para las variables nominales u ordinales (vivir en situación de pobreza, estado civil, situación laboral y nivel educativo de la madre, uso materno del español, preferencia del niño por realizar la entrevista en español). Asimismo, con el objetivo de detectar diferencias en las variables demográficas en función de la etnicidad y el género de los niños, se utilizaron las pruebas *t* de Student y de Chi cuadrado, una u otra en función del nivel de medida de cada variable.

- Para cumplir con el primer objetivo de describir la identidad étnica de los niños, se procedió en un primer momento a diseñar una breve escala. La decisión de basarse en el estudio de Bernal y colaboradores (1990, 1993) se tomó tras realizar una revisión exhaustiva⁴ de la literatura. De esta manera, se creó una medida sobre identidad étnica compuesta por cuatro componentes distintos: identificación étnica, constancia étnica, conocimiento étnico y preferencia étnica. La medición del primer componente estaba basada en una pregunta de elección forzosa con el objetivo de evaluar si los niños eran capaces de identificarse como mexicano-americanos y dominicano-americanos. Si el niño era capaz de contestar adecuadamente se entendía que era capaz de identificar su grupo étnico. A continuación, se evaluaba de nuevo con una pregunta de elección forzosa si el niño era capaz de entender que su grupo étnico sería el mismo en el futuro. Si el niño era capaz de contestar correctamente ambas preguntas (identificación étnica y constancia), se entendía que tenía adquirida la constancia de este constructo. A continuación, una serie de preguntas abiertas pretendían evaluar el conocimiento y las preferencias étnicas manifestadas por los niños. Con este objetivo, se grabaron las respuestas verbales de los niños y fueron después codificadas por la investigadora principal, la autora de esta Memoria y un asistente de investigación. El porcentaje de acuerdo en la codificación de las respuestas fue del 97%. Cuando se detectaron inconsistencias en la codificación entre evaluadores, éstos procedieron a reunirse hasta alcanzar un acuerdo por consenso (para conocer con mayor detalle el proceso de codificación consultar Estudio 1)
- Una vez creada nuestra escala de identidad étnica, se procedió a realizar análisis descriptivos calculando las frecuencias de niños con un sentido emergente en cada componente de identidad étnica (identificación, constancia, conocimiento y

⁴ Ver Estudio 1, Anexo 1, para tener más información sobre cómo se ha medido este constructo previamente en otros estudios.

preferencia étnica) y utilizando la prueba de Chi cuadrado con el fin de detectar potenciales diferencias en función del género y la etnicidad de los niños.

- Para cumplir con el segundo objetivo de analizar el posible efecto protector de cada componente de identidad étnica sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños, se procedió a realizar análisis de regresión lineal múltiple jerárquico (por bloques) controlando las siguientes tres variables demográficas: vivir en situación de pobreza, estado civil y nivel educativo. La decisión de controlar estas tres variables demográficas fue tomada por la asociación detectada entre estas mismas y alguna de nuestras variables predictoras o dependientes. En el modelo de regresión lineal múltiple se incluyó en un primer paso los cuatro componentes de la identidad étnica como variables predictoras y en el último paso los moderadores (género y etnicidad) mediante la creación de múltiples variables de interacción.

5.1.4. Resultados y conclusiones

Descripción muestral

- A pesar de que casi tres cuartas partes de los participantes de nuestro estudio (70%) vivían bajo el umbral de la pobreza, los perfiles demográficos de ambos grupos resultaron ser marcadamente distintos (ver Estudio 1, Tabla 1). En comparación con las madres dominicanas, las madres mexicanas eran más jóvenes, con menor nivel de estudios y de recursos económicos y mayor tasa de desempleo. Además, un mayor porcentaje de las madres mexicanas convivían con su pareja y hablaban español en el hogar.

Primer objetivo: emergencia de la identidad étnica

- De acuerdo al primer objetivo (ver Estudio 1, Tabla 2), la mayor parte de los niños del estudio (75%) fueron capaces de identificar su procedencia étnica, más de la mitad de ellos (57%) mostraron cierta comprensión sobre la constancia de la misma, casi una cuarta parte (22%) expresaron conocimiento relacionado con su etnicidad, y el 27% mostraron preferencia étnica. Los hallazgos fueron consistentes con teorías evolutivas que indican que es más probable la emergencia de estos componentes a medida que el niño va creciendo ya que encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del curso escolar y, por tanto, de la edad (a mayor curso escolar, mayor porcentaje de niños con una emergente identidad étnica).

- Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del grupo étnico al que pertenecían los niños. Los niños de origen mexicano expresaron un mayor índice de constancia ($\chi^2 = 5,56; p < 0,01$) y de preferencias étnicas ($\chi^2 = 22,88; p < 0,001$). Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género tal y como se esperaba encontrar.
- Efectuamos análisis de correlación entre los componentes de la identidad étnica y las puntuaciones del cociente intelectual (CI) de los niños, para descartar que las diferencias obtenidas en las puntuaciones en función de la edad de los niños pudieran ser debidas a diferencias en su CI. No se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre ambas variables.

Segundo objetivo: identidad étnica como factor protector

- El segundo objetivo del estudio era el de estudiar la asociación entre los componentes de la identidad étnica y el funcionamiento socioemocional y conductual en el ámbito familiar y escolar. Para lograr este segundo objetivo se realizaron análisis de regresión múltiple controlando el posible efecto de las variables previamente mencionadas: vivir en situación de pobreza, nivel educativo y estado civil materno. Respecto al funcionamiento en el ámbito familiar, los componentes de constancia étnica ($\beta = 3,04, t(7,535) = 2.89, p < .05$) y conocimiento étnico ($\beta = 2,58, t(7,535) = 1.90, p < .05$) resultaron estar asociados con un mejor funcionamiento adaptativo en el ámbito familiar. En el ámbito escolar, estos mismos componentes resultaron estar relacionados con un mejor funcionamiento emocional (internalizante) y conductual (externalizante). Ni el género ni la etnicidad tuvieron efecto moderador alguno en ninguno de los casos.

Conclusión final

- El presente estudio aporta evidencia sobre la emergencia del desarrollo de la identidad étnica en niños y niñas de diferente origen latino y perfil sociodemográfico distinto. Asimismo, el desarrollo de este tipo de identidad social parece tener un efecto protector sobre el funcionamiento emocional y conductual ya desde la primaria infancia. El estudio de los factores que puedan promover un adecuado desarrollo emocional y conductual resulta esencial para amortiguar el impacto que tiene crecer en adversas circunstancias económicas y sociales a las que estos menores se ven expuestos en EE.UU.



Ethnic identity: Evidence of protective effects for young, Latino children

Maria Serrano-Villar ^{*,1}, Esther J. Calzada ²

New York University School of Medicine, United States



ARTICLE INFO

Article history:

Received 29 December 2014

Received in revised form 2 November 2015

Accepted 6 November 2015

Available online 24 November 2015

Keywords:

Latino children

Ethnic identity

Early childhood

Behavioral

Protective factors

ABSTRACT

This study examined ethnic identity development and its association with child functioning among 4–5 year old Latino children. Six hundred seventy-four Mexican and Dominican American children participated in an ethnic identity interview, and teachers and mothers reported on children's externalizing, internalizing and adaptive behavior functioning. Results are consistent with social identity developmental theory in suggesting that ethnic identity is emerging at this young age. Moreover, various components of ethnic identity were associated with better adaptive behavior and fewer externalizing and internalizing problems, particularly as reported by teachers. Findings were robust across child gender and ethnicity (i.e., country of origin). During early childhood, ethnic identity may be an important protective factor that can promote the behavioral functioning of Latino children.

© 2015 Elsevier Inc. All rights reserved.

Research on the ethnic identity of minority youth has proliferated over the past two decades, in tandem with a growing interest in identifying sources of resilience among children and adolescents at risk for negative developmental outcomes (Kuperminc, Wilkins, Jurkovic, & Perilla, 2013; Reyes, Elias, Parker, & Rosenblatt, 2013). For Latino youth, mounting evidence suggests that ethnic identity, or one's sense of belonging and commitment to one's ethnic group (Phinney, 2003), may indeed be protective (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). To date, this research is guided by the view of ethnic identity formation as a developmental task of adolescence, when issues of identity and self-concept become highly salient and individual socialization experiences within the family and larger community lead to the acceptance or rejection of one's ethnicity or nationality (Phinney, 2003). Less attention has been given to the formation and potential protective effects of ethnic identity during early childhood, when developmental trajectories begin to take shape. The overarching aim of the present study was to examine ethnic identity and its association with child functioning among young Latino children at high risk for later mental health and academic problems.

Latino youth in the US

According to a number of national surveys, Latinos initiate and engage in risky behaviors, such as carrying a weapon, getting into fights,

smoking, drinking and using illicit drugs, at earlier ages and more often compared with other groups of adolescents (Eaton et al., 2008). Moreover, Latina girls have the highest rate of teenage pregnancy of any ethnic group, with more than half of Latinas bearing a child before the age of 20 (Mexican American Legal Defense and Educational Fund, 2009), while Latino boys enter the juvenile justice system at disproportionately high rates (Sickmund & Snyder, 1999). These disquieting statistics are based on pan-ethnic (predominately Mexican-origin) samples without consideration of specific ethnicity, but a small literature suggests that, consistent with adult studies (e.g., Alegria et al., 2007), some subgroups (Mexican Americans, Dominican Americans and Puerto Ricans in particular) fare worse than others (Bettes, Dusenbury, Kerner, James-Ortiz, & Botvin, 1990). Such variations in developmental trajectories are thought to reflect the tremendous heterogeneity of the Latino population.

Though united by a shared pan-ethnic categorization, the more than 50 million Latinos in the US come from different ethnic (e.g., Mexican, Dominican, Colombian) and racial (i.e., white, black, indigenous) groups. Nonetheless, Latino heterogeneity is understudied, in part because although race and ethnicity are theoretically distinct (race refers to the physical, biological and genetic make-up of a group, while ethnicity refers to social grouping based on shared language, values, customs, etc.), they are often used interchangeably in the literature. This may reflect the confound between race and ethnicity that exists in certain groups (e.g., African Americans are racially black, Chinese Americans are racially Asian), but such overlap is less clear in the Latino population. For example, Latinos from Mexico, who represent the largest group in the US, are primarily mestizo (mixed white and indigenous race) but may be of white or indigenous race, and Latinos from the Dominican Republic, the 5th largest group in the US, are primarily mulatto (mixed white and black race) but may be of white or black race. Importantly, though, Latinos may not identify with either

* Corresponding author at: Research Fellow, Child Study Center, New York University School of Medicine, One Park Avenue, New York, NY 10016, United States.

E-mail address: Maria.Serrano-Villar@nyumc.org (M. Serrano-Villar).

¹ Maria Serrano-Villar, Child Study Center, New York School of Medicine.

² Esther J. Calzada is now at the University of Texas at Austin School of Social Work.

a racial categorization or the pan-ethnic label of “Latino or Hispanic,” but instead tend to define themselves according to their country of origin/specific ethnicity (García Coll & Marks, 2009; Ruble et al., 2004). Thus in the present study of social identity, we define ethnicity according to country of origin without consideration of race, and we focus on ethnic rather than racial identity because the former is believed to be more salient to Latinos (Quintana, 2007; Smith, 1991).

Ethnic identity in Latino adolescents

The importance of ethnic identity to youth development is suggested by social psychology, which conceptualizes an individual's view of his or her ethnic group membership as a key aspect of self-concept (Tajfel & Turner, 1986). In line with social identity theories, ethnic identity has been consistently linked to higher self-esteem in adolescents (Bracey, Bamaca, & Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). This literature with pan-Latino samples also shows associations between ethnic identity and other developmental outcomes, including less substance use (Kulis, Marsiglia, Kopak, Olmsted, & Crossman, 2012), better mental health (Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007) and better academic functioning (Fuligni, Witkow, & Garcia, 2005; Schwartz, Zamboanga, & Hernandez Jarvis, 2007; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007), which in some cases appear to be mediated partially by self-esteem (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007).

Insomuch as girls and boys experience ethnicity differently (Hughes et al., 2006), ethnic identity and its association with youth outcomes are expected to be moderated by child gender. For example, some evidence suggests that boys may be slower in developing their ethnic identities than girls (Umaña-Taylor, Gonzales-Backen, & Guimond, 2009). In addition, past studies have found unique predictors for the ethnic identity formation of boys relative to girls (Bracey, Bamaca, & Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Guimond, 2012) and unique protective effects (e.g., against substance use) for boys that did not generalize to girls (Kulis et al., 2012). Beyond the greater social maturity shown by girls (Umaña-Taylor et al., 2009), these gender differences are thought to reflect the expectation that the transmission of culture (e.g., traditions, values) across generations is the responsibility of women, and that in preparing girls for this role, parents tend to socialize girls more than boys to cultural practices (Hughes et al., 2006; Kulis et al., 2012; Umaña-Taylor & Guimond, 2012; Updegraff, McHale, Whiteman, Thayer, & Crouter, 2006).

Ethnic identity in early childhood

Little is known about the development of ethnic identity among boys and girls in early childhood. According to cognitive developmental theories, children actively construe their world based on social cues and within the constraints of their cognitive abilities. During early childhood (i.e., 3–7 years old), children are able to engage in symbolic thought and are learning to classify objects and people according to prominent characteristics (Bialystok, 1992). The social identity developmental literature indicates that beginning around age 2, children become aware of social categories such as gender, race and ethnicity (Kohlberg, 1966), marking the beginning of their own social identity development. Over the early childhood years, social identity then unfolds in three developmental stages of self-identification, stability (i.e., unchanging over time) and consistency (i.e., unchanging across situations) that collectively signal the achievement of *constancy*. *Knowledge* and *preferences* specific to one's identity are viewed as components of the multidimensional construct of social identity that emerge once children understand their grouping and its permanence (Ruble et al., 2004). This model has been tested in a number of gender and racial identity studies and show that children between 2 and 7 years old are able to accurately label gender and race; show a basic understanding that these characteristics are immutable; identify group-specific behaviors; and show gender- and racial-based preferences (Aboud & Amato, 2001; Byrd,

2011; Clark & Clark, 1974; Doyle & Aboud, 1995; García Coll et al., 1996; Katz, 2003; Katz & Kofkin, 1997; Martin & Ruble, 2010; Rhee & Ruble, 1997; Ruble et al., 2004; Rutland, Cameron, Bennett, & Ferrell, 2005; Serbin & Sprafkin, 1986). Though identity based on ethnicity may emerge later because its social markers are more ambiguous, very limited empirical data regarding when and how children show an understanding of their ethnic identities currently exists. The present study draws on the social identity developmental literature, along with the seminal work of Bernal, Knight, Garza, Ocampo, and Cota (1990), to address this gap.

The work of Bernal, Knight, Ocampo, et al. (Bernal et al., 1990; Knight, Bernal, Garza, Cota, & Ocampo, 1993; Ocampo, Bernal, & Knight, 1993; Ocampo, Knight, & Bernal, 1997) with Mexican American children described five components of early (i.e., pre-adolescent) ethnic identity that “reflect a set of self-ideas about one's ethnic group membership” (Bernal et al., 1990, p. 4). This model closely parallels the social identity developmental model in suggesting that once ethnicity is integrated into a child's sense of self, as signaled by the emergence of ethnic *self-identification* and *constancy*, it guides information-processing, leading to the development of ethnic-specific *knowledge*, *behaviors* and *feelings/preferences* (Ocampo et al., 1993). Though not described as stages, the five ethnic identity components were found to emerge at different ages in what the researchers considered a developmental sequencing. From the preschool (4–5 year old) to school-aged (6–10 year old) years, self-identification shifted from an “empty” label (i.e., that is parroted) to a “meaningful” one (i.e., that reflects understanding of why an individual is MA), and the other components shifted from simple imitation of what family members were doing to more complex, individualized knowledge, behaviors and feelings/preferences. Despite the more sophisticated understanding of ethnicity shown by older children, about half of preschoolers were found to self-identify, 37% understood ethnic constancy and 11% showed ethnic knowledge.

Bernal et al.'s model of early ethnic identity (1990; 1993) was groundbreaking in extending social identity theories to ethnic identity development and thus highlighting the feasibility and importance of studying ethnic identity in children. To date, though, it has not been subsequently tested, leaving open the question of whether their original findings are replicable and generalizable to: 1) other samples of Mexican American children and specifically, those being reared in more diverse communities where the salience of ethnicity as a social construct may be higher (Berry, 2004; García Coll & Marks, 2009); and 2) Latino children from other ethnic groups (i.e., countries of origin). To address this question, in the present study we examined the components of ethnic identity proposed by Bernal et al. with Mexican American (MA) and Dominican American (DA) children in New York City (NYC). As noted above, MAs are the largest Latino group in the US, and though they have not historically resided in the Northeast, MAs are poised to become the largest subgroup in NYC by 2021 (Bergad, 2011). The Dominican population has long represented one of the largest subgroups in NYC, where 1 in 5 Latinos is DA. As a well-established group in the area, DAs are more likely to live in ethnic enclaves, to have citizenship status and to speak English, whereas MAs in NYC are more likely to be living in diverse (non-Mexican) communities, to be undocumented and to have limited English skills (Yoshikawa, 2011). These social and historical characteristics define a unique context for children, allowing us to address the extent to which past findings are generalizable to two distinct Latino samples.

The present study

Ethnic identity in Latino adolescents has garnered attention for its protective effects on academic, mental health and substance use outcomes (e.g., Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). Developmental scientists argue that adolescent outcomes are a function of “early ecological and child factors [that] set in motion a chain of events that unfold, grow and magnify over time into serious problem behavior in adolescence” (Malone &

Lansford, 2010, p. 5). From this perspective, the study of early childhood, as a critical juncture in development, allows for the identification of risk and protective factors that are expected to have long-term impact. Early childhood may mark an especially important developmental period for children from immigrant families, as they are confronted with the salience and meaning of their social identities during the transition to school where they first come into regular contact with mainstream culture (García Coll & Marks, 2009). Surprisingly, though, no studies have been conducted on the ethnic identity of young Latino children since the pioneering research of Bernal and colleagues more than two decades ago (1990, 1993). The need for early childhood studies is further underscored by demographic data showing that among DAs and MAs, 29% and 36% respectively are under the age of 17, and approximately 1 in 10 is under the age of 5 (Brown & Patten, 2013a, 2013b).

To address this notable gap in the literature, the present study aimed to: 1) describe ethnic identity in young MA and DA children, and 2) explore its association with child functioning at home and school, the two settings in which young children spend most of their time but that may be culturally incongruent (García Coll & Marks, 2009). For our first aim, we hypothesized that young MA and DA children would show an emerging ethnic identity, conceptualized as self-identification, constancy, knowledge and preferences. We examined all components of ethnic identity, even those that may be expected to emerge at older ages, for several reasons: 1) the only evidence regarding expected ages comes from the original studies by Bernal et al. (1990), Knight et al. (1993) and has never been replicated, 2) a number of past studies on gender and racial identity have found young children to be capable of understanding social identity at earlier ages than initially proposed (e.g., Ruble et al., 2004; Rutland et al., 2005) and, 3) a given ethnic identity component may be associated with child functioning, even if it is not universally observed in the population. For our second aim (to examine ethnic identity in relation to child functioning), we hypothesized that ethnic identity would be protective for children, and we explored moderation by child gender and ethnicity. Based on adolescent studies, we expected more positive associations for boys than for girls (Kulis et al., 2012), but in the absence of past studies on ethnic group differences, we made no specific hypotheses regarding moderation by ethnicity.

Method

Participants

Participants were drawn from a longitudinal study to examine the early childhood development of Mexican American (MA) and Dominican American (DA) children. Mothers who self-identified as MA or DA and had a child in pre-kindergarten (pre-k) or kindergarten in one of 24 public elementary schools in NYC that served as recruitment sites were eligible to participate. This study included three cohorts recruited yearly between 2010 and 2013. The sample consisted of 674 ($n = 375$ MA; $n = 299$ DA) families, representing 74% percent of eligible participants (i.e., 86% of MA and 63% of DA participants who were approached accepted to participate in the study). Children were on average 58 months ($SD = 6.92$) and were evenly distributed across gender (48% boys) and grade (48% in pre-k). Ninety-two percent of children were born in the US, whereas 92% of mothers were foreign-born, with an average length of residence in the US of 11 years. Seventy percent of families were living in poverty, according to the federal poverty guidelines.

Demographic characteristics, shown in Table 1, differed between ethnic groups. Compared to DA mothers, MA mothers were younger, more likely to be poor, less likely to have graduated from high school, and less likely to be working for pay. MA children were more likely to live in a two-parent home and in a Spanish-speaking home environment. Across groups, virtually all (99% MA; 95% DA) children from two-parent homes had a Latino father. There were no child gender differences in demographic characteristics.

Measures

Demographic characteristics

Mothers provided information about their family's demographic characteristics including age (mother and child), country of birth (mother and child), educational and occupational status, marital status, household income, length of residence in the US, and language used in the home.

Table 1
Sample characteristics by child gender and ethnicity.

	Full sample	Boys	Girls		MA	DA	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i>
Child's age (months)	58.78 (6.91)	58.95 (6.95)	58.61 (6.87)	0.64	58.67 (6.98)	58.91 (7.90)	−0.43
Mother's age	31.93 (6.35)	32.01 (6.35)	31.86 (6.37)	0.28	31.00 (5.77)	33.11 (6.85)	−4.28***
Years in US (mother) ^a	11.74 (6.22)	11.34 (6.07)	12.11 (6.35)	−1.48	11.23 (4.83)	12.54 (6.82)	−2.22*
Adaptive behavior (home)	49.14 (9.65)	48.15 (9.85)	50.04 (9.39)	−2.52**	46.83 (9.33)	52.04 (9.27)	−7.16***
Externalizing problems (home)	48.17 (9.61)	48.94 (10.32)	47.47 (8.86)	1.96*	47.41 (8.75)	49.14 (10.43)	−2.26*
Internalizing problems (home)	52.65 (10.73)	52.60 (10.99)	52.69 (10.50)	−0.11	52.28 (10.66)	53.11 (10.82)	−0.98
Adaptive behavior (school)	45.95 (9.35)	44.76 (8.87)	47.10 (9.65)	−3.12**	45.01 (9.11)	47.15 (9.52)	−2.82**
Externalizing problems (school)	46.96 (8.15)	48.14 (9.21)	45.84 (6.82)	3.52***	45.75 (7.35)	48.52 (8.85)	−4.17***
Internalizing problems (school)	46.49 (8.44)	46.73 (8.52)	46.27 (8.37)	0.67	45.69 (7.81)	47.56 (9.11)	−2.72**
	%	%	%	χ^2	%	%	χ^2
Child gender (male)	48.1	—	—	—	47.7	48.5	0.03
Family living in poverty	70.1	71.3	69	0.40	83.8	54	65.15***
Single parent home	24.2	23.6	24.9	0.14	12.7	38.6	59.90***
Mother's education < HS	27.4	28.1	26.9	0.17	43.5	7.4	59.90***
Mother works for pay	45.2	45.5	45.1	0.01	29	65.4	87.31***
Spanish only spoken at home	70.1	70.6	69.6	1.89	86.5	50.2	104.56***
Child assessed in Spanish	48.9	49.7	48.3	0.13	56.1	40	16.97***

Note. Child functioning based on the Behavior Assessment System for Children-2 Parent and Teacher Rating Scale. All values represent T scores. HS = high school. For foreign-born mothers ($n = 576$; 92%).

* $p < .05$.

** $p < .01$.

*** $p < .001$.

Ethnic identity

The *Early Childhood Ethnic Identity Interview* (ECEII) was developed for the present study based on the ethnic identity research of Bernal et al. (1990) and the gender identity research of Ruble and colleagues (Ruble et al., 2007). The interview consisted of open- and close-ended questions that were administered by bilingual research assistants in either English or Spanish, depending on the child's dominant language. Items were originally developed in English and then translated and back-translated by a pair of bilingual research assistants; discrepancies were resolved by the second author (the principal investigator), who is also bilingual. The interview started by asking children to indicate in which language they preferred to be interviewed (though the interviewer was free to change between Spanish and English, as indicated by the ongoing responses of the child). Then several practice items were administered, including "Are you a girl or a boy?" and "Are you in pre-kindergarten or in 8th grade?" Subsequent items were designed to assess several components of ethnic identity, as per the social identity developmental model, and scoring decisions were based on past gold standard social identity measures, as described fully in the Appendix A

*Ethnic self-identification and constancy*³. Children were first asked a self-identification question, "Are you a Mexican/Dominican boy or a Chinese boy/girl?" We chose Chinese boys/girls as the comparison group because it seemed highly unlikely that a child would be of mixed MA/DA and Chinese heritage. Self-identification was scored dichotomously, depending on whether the child correctly identified his/her ethnicity (1) or not (0) in response to this question. Children were then asked a question tapping into ethnic constancy (and specifically, stability), "When you grow up, will you be a Mexican/Dominican man/woman or a Chinese man/woman?" An ethnic constancy scale was created based on these two items and children were received a score of 1 only if they answered *both* questions correctly (otherwise, children received a score of 0). Although the first item measured self-identification and not constancy, per se, we included it based on the theoretical premise that self-identification precedes and is a requirement of ethnic constancy. Thus, by including the self-identification item, our measure became more stringent and better aligned with our theoretical model.

Next, a series of open-ended questions were asked to assess ethnic knowledge and preference. All responses were recorded verbatim and later coded by three bilingual researchers (the principal investigator and two trained research assistants). The percent agreement across questions was 97%. The few inconsistencies that emerged were discussed until the coders reached consensus.

Ethnic knowledge. To measure ethnic knowledge, children were asked, "What makes you Mexican/Dominican?" and "What does it mean to be Mexican/Dominican?" Responses were coded as: a) lack of knowledge ("Doing homework"; "Playing with my brother") or; b) knowledge of culturally driven behaviors ("I eat chile, chicken, mole and frijoles"; "Because I speak Spanish in my house"). As per Bernal et al. (1990), if a response was coded as both *a/lack of knowledge* and *b/knowledge* (e.g., "I speak Spanish and I like playing with my brother."), children were credited with having knowledge *unless* the response coded as a spoiled the other response (e.g., "We call my grandmother in Mexico and I speak Chinese."). Also consistent with Bernal et al., children received a score of 1 if their response indicated knowledge on *any* item, and a 0 if their response indicated a lack of knowledge across items.

Ethnic preferences. To measure ethnic preferences, children selected the child they would like to play with from a series of 4 illustrations of children (matched on gender) with varying shades of skin color and other phenotypic characteristics (i.e., hair type/texture) representing a white, Mexican (light brown/indigenous skin tone), Dominican (medium brown skin tone), and black (dark black skin tone) child. After making their selection, children were asked, "Why did you pick that child?" and their responses were coded to determine the basis for their preference. We used Aboud's (1977) coding scheme for ethnic differences and similarities, with an additional two categories (*h, i*) to reflect responses received in the present study. Codes included a) simple reiteration (e.g., "He's the same as/different than me"); b) affective (e.g., "He's nice"); c) possessions (e.g., "I have a shirt like him"); d) physical appearance (e.g., "She has brown hair"); e) behavioral (e.g., "She plays with dolls"); f) ethnicity or country of origin (e.g., "He's Dominican like me"; "She is from Mexico"); g) language (e.g., "She speaks Spanish"; "He talks like me"); h) age/gender (e.g., "We're both 6"; "He's a boy and I'm a girl"); and i) other commonalities/differences (e.g., "We both like pink"; "We're in different classes"). Open-ended responses were scored 1 if they included a reference to either ethnicity/country of origin or language, and 0 if they were coded otherwise. To reduce the confound between race and ethnicity, preference based on physical appearance (*d*) was not coded as ethnic preference. The final score considered both the forced choice and open-ended item. That is, children were scored as showing an ethnic preference (1) if they selected an ethnically-matched playmate and/or explained their selection based on ethnic characteristics. In giving credit to either item, we sought to ensure that a child who was racially different than the MA/DA child presented in the picture (e.g., a white Dominican) was not penalized for selecting a white playmate who he/she in fact considered a member of his/her ethnic group (as indicated by his/her open-ended response).

Child functioning

The *Behavior Assessment System for Children-2* (BASC-2; Reynolds & Kamphaus, 2004) is a widely-used standardized measure of childhood externalizing problems (e.g., aggression, hyperactivity), internalizing problems (e.g., anxiety, depression, somatization), and adaptive behaviors (e.g., adaptability, social skills, functional communication). The BASC-2 has both a parent report form (PRS) and a teacher report form (TRS) and is available in Spanish as well as English. The Spanish form demonstrated adequate psychometric properties with the subsample of 311 Latino children and adolescents (82 preschoolers) who participated in the standardization study of the BASC-2. In the present study sample, internal consistency across different cohort is high, ranged from .79–.94. Past studies of the BASC also suggest that its factors are cross-culturally robust (Brewis & Piñeda, 2001).

Intelligence

The *Wechsler Nonverbal Scale of Ability* (WNV; Wechsler, 2006) is a standardized measure of children's intelligence that was designed to minimize verbal requirements and thus reduce bias for children from diverse linguistic, cultural, educational, and socioeconomic backgrounds. We selected the WNV because our sample was comprised of many English language learners, and the WNV is minimally influenced by limited English language skills. We used the shortened version of the WNV, which includes the Recognition and Matrix subscales and yields a Full Scale IQ score with a mean of 100 and standard deviation of 15. In the present study, children scored 95.75 (*SD* = 26.38) on average.

Procedures

Recruitment took place in 24 New York City public schools that had pre-k and kindergarten classrooms serving MA or DA children. Families

³ We originally used six forced-choice questions to assess ethnic constancy, as described in the appendix. The scale was revised, however, because of low internal consistency between items. The revised, final scale was based on Bernal et al. (1990).

were recruited at the beginning of the school year, when bilingual research staff were present at school events and daily drop-off and pick-up to inform parents of the study. Parents who enrolled (74% of eligible participants) were asked to consent to a parent interview, child assessments and teacher ratings of family and child functioning. Parents participated in an in-person interview in their language of choice (i.e., Spanish or English; 92% chose to be interviewed in Spanish). Interviews lasted approximately 90 min and included measures of parenting, cultural values, acculturative status, and child functioning. Child testing was conducted at the school, in the child's dominant language (as reported by the mother; 49% were tested in Spanish) and included measures of intelligence, language, school readiness, and ethnic identity. Teachers of study children were asked to complete an assessment packet that included measures of child functioning; 94% of teachers agreed to participate. Only measures of child functioning were included in the present study. For more details of the larger study, please refer to Calzada, Huang, Anicama, Fernandez, and Brotman (2012). There were no significant differences on any study variables between children with and without teacher data. As an incentive to participate, teachers were offered help in the classroom (e.g., preparing materials for bulletin boards or classroom activities) by research staff. Children received a book and stickers, and mothers were paid \$35, for their participation. All data used in the present study came from the first timepoint (i.e., in the fall of pre-k or kindergarten) in this longitudinal study.

Analytic approach

To describe the ethnic identity of children, we examined descriptive statistics using *t*-test and chi-square analyses. We examined each ethnic identity component (self-identification, constancy, knowledge and preference) separately by grade, gender and ethnicity. To study the association between ethnic identity and child functioning, we first examined the main effects of ethnic identity on each child functioning outcome using linear regression models. The models controlled for three demographic factors that were associated with our outcomes and/or predictors: family living in poverty, mother's education level and single parent home. To understand whether associations differed by child gender and ethnicity, we then added moderator (gender or ethnicity) and moderator-by-ethnic identity variables to the regression models.

Because some of our child functioning outcome measures were based on teacher ratings, and some teachers rated multiple children, we investigated clustering effects. In our study sample, the average number of students rated by each teacher was 1.79 (*SD* = 1.18). We calculated design effects [$1 + (\text{average group size} - 1) \times \text{intraclass correlation coefficient}$] and followed guidelines suggested by Muthén and Satorra (1995) to determine whether traditional statistical techniques (that assume observations to be independent) could be

employed without concern for bias from the clustered nature of the sampling design. The design effects for our teacher rated variables were all less than 2.0, suggesting that traditional regression techniques could be used.

Results

Ethnic identity development during early childhood

Descriptive results are presented in Table 2. The majority of the sample (75%) was able to self-identify; about half of the children showed understanding of ethnic constancy; about 20% showed ethnic knowledge; and 27% expressed ethnic preference. Consistent with developmental theory, most components of ethnic identity were more likely to be seen in kindergarten, relative to pre-k, children. Relative to DA children, significantly more MA children showed understanding of ethnic constancy and expressed an ethnic preference.

After examining descriptive statistics for the measure, we examined correlations between the ethnic identity scales and IQ scores to rule out the possibility that ethnic identity scores were confounded with children's intelligence. No significant associations were found with ethnic self-identification, constancy, knowledge, or preference ($r_s = .00$ to .05).

Ethnic identity and child functioning

Tables 3 and 4 show the main and moderated effects of ethnic identity on child functioning at home and school, respectively. In examining child functioning at home (Table 3), we found two significant main effects in which ethnic constancy and knowledge were associated with better adaptive behavior; neither gender nor ethnicity moderated these effects. No main or moderated effects were found for externalizing or internalizing behavior at home. In examining child functioning at school (Table 4), ethnic constancy and knowledge each had a significant, positive main effect on adaptive behavior. In addition, ethnic constancy was significantly and negatively related to both externalizing and internalizing behavior. No moderated effects were found for child functioning at school.

Discussion

The study of ethnic identity among Latino and other ethnic minority youth holds great promise for identifying and building sources of resilience in populations highly vulnerable to mental health and academic problems. While the protective effects of ethnic identity have been well established in adolescent samples, however, little is known about how ethnic identity forms during the early stages of development and whether it influences early developmental pathways. The present study with pre-k and kindergarten Latino children addresses this gap

Table 2
Ethnic identity by grade, gender and ethnicity.

	Full	Pre-K	K		Boys	Girls		MA	DA	
	%	%	%	χ^2	%	%	χ^2	%	%	χ^2
Self-identification	74.6	66.8	81.6	18.19***	75	74.3*	0.03	75.9	73.1	0.61
Constancy	56.8	46.8	65.4	21.45***	56	57.5	0.13	63.4	52.7	5.56**
Knowledge	21.8	12.7	30.2	29.44***	19.1	24.3	2.55	23.5	19.7	1.43
Preference	26.6	25.3	27.8	0.51	28.2	25.1	0.79	34.2	17.5	22.88***

Note.

* $p < .05$.

** $p < .01$.

*** $p < .001$.

Table 3

Ethnic identity as a predictor of Latino child functioning at home, moderated by gender and ethnicity.

	Adaptive behavior	Externalizing behavior	Internalizing behavior
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)
<i>Ethnic identity</i>			
Constancy	3.04 (1.17)**	−0.79 (0.74)	0.76 (0.96)
Knowledge	2.58 (1.35)*	−0.71 (0.85)	0.18 (1.11)
Preference	−0.41 (1.31)	0.31 (0.82)	0.09 (1.07)
	<i>F</i> = 9.32; <i>R</i> ² = .11***	<i>F</i> = 1.23; <i>R</i> ² = .02	<i>F</i> = 0.64; <i>R</i> ² = .01
<i>Gender * ethnic identity</i>			
Constancy	−1.08 (2.32)	1.41 (1.47)	0.04 (1.91)
Knowledge	3.56 (2.72)	−1.94 (1.72)	−1.80 (2.24)
Preference	−3.25 (2.59)	−1.40 (1.64)	−2.72 (2.13)
	<i>F</i> = 6.67***; ΔR^2 = .01	<i>F</i> = 1.30; ΔR^2 = .01	<i>F</i> = 0.65; ΔR^2 = .01
<i>Ethnicity * ethnic identity</i>			
Constancy	3.68 (2.37)	1.12 (1.49)	1.89 (1.93)
Knowledge	0.62 (2.74)	1.32 (1.72)	1.49 (2.23)
Preference	−0.01 (2.83)	2.17 (1.78)	2.34 (2.31)
	<i>F</i> = 6.84***; ΔR^2 = .02**	<i>F</i> = 1.19; ΔR^2 = .01	<i>F</i> = 0.71; ΔR^2 = .01

Note. Child functioning based on the behavior assessment system for Children-2 Parent Rating Scale. Degrees of freedom for Step 1 *F* statistic is (3, 539), for Step 2 is (4, 538), for Step 3 is (7, 535), and for Step 4 is (11, 531).

* *p* < .05.

** *p* < .01.

*** *p* < .001.

in the literature by examining ethnic identity formation and its association with children's adaptive and mental health functioning. Results provide evidence suggestive of the importance of ethnic identity in MA and DA children as young as four years old.

Table 4

Ethnic identity as a predictor of Latino child functioning at school, moderated by gender and ethnicity.

	Adaptive behavior	Externalizing behavior	Internalizing behavior
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)
<i>Ethnic identity</i>			
Constancy	2.12 (1.02)*	−2.11 (0.74)**	−1.66 (0.70)*
Knowledge	2.68 (1.20)*	0.57 (0.85)	1.53 (0.82)
Preference	0.08 (1.15)	0.18 (0.82)	−0.23 (0.79)
	<i>F</i> = 3.04; <i>R</i> ² = .04**	<i>F</i> = 4.99; <i>R</i> ² = .06***	<i>F</i> = 2.58; <i>R</i> ² = .04*
<i>Gender * ethnic identity</i>			
Constancy	−0.14 (2.03)	0.45 (1.45)	1.02 (1.40)
Knowledge	1.83 (2.41)	−1.28 (1.70)	0.48 (1.65)
Preference	−2.24 (2.28)	−1.64 (1.62)	−2.46 (1.57)
	<i>F</i> = 2.64**; ΔR^2 = .01	<i>F</i> = 4.81***; ΔR^2 = .03**	<i>F</i> = 2.03*; ΔR^2 = .01
<i>Ethnicity * ethnic identity</i>			
Constancy	2.91 (2.04)	−0.51 (1.45)	0.07 (1.41)
Knowledge	−2.19 (2.37)	−0.68 (1.67)	−1.58 (1.64)
Preference	−0.71 (2.47)	−0.88 (1.75)	−1.77 (1.69)
	<i>F</i> = 2.75**; ΔR^2 = .01	<i>F</i> = 4.06***; ΔR^2 = .01	<i>F</i> = 1.61; ΔR^2 = .01

Note. Child functioning based on the Behavior Assessment System for Children-2 Teacher Rating Scale. Degrees of freedom for Step 1 *F* statistic is (3, 541), for Step 2 is (4, 540), for Step 3 is (7, 537), and for Step 4 is (11, 533).

* *p* < .05.

** *p* < .01.

*** *p* < .001.

The development of ethnic identity in early childhood

Our model of early ethnic identity borrowed closely from the social identity developmental literature (e.g., Ruble et al., 2004) and the ethnic identity developmental model (Bernal et al., 1990) in emphasizing self-identification, ethnic constancy, knowledge, and preference. Although ethnic identity – across its components – had not emerged universally among children in the present study, we found clear evidence of its manifestation in early childhood. Using a newly-developed, theoretically-informed interview, findings showed that most (75%) young Latino children were able to self-identify based on their ethnicity (i.e., country of origin) and that about half understood ethnic constancy (i.e., that ethnicity does not change over time). Approximately one-quarter of children had accurate knowledge of what their ethnicity means and viewed ethnicity as an important factor in selecting a playmate. These descriptive results, along with significant mean-level differences between pre-k and kindergarten children, are consistent with the developmental sequencing found by Bernal et al. (1990), Knight et al. (1993) in suggesting that self-identification and constancy are the first ethnic identity components to emerge, and that other components (e.g. knowledge, preferences) crystallize later over the developmental course.

Previous research, albeit limited, has been inconclusive in establishing the age at which children understand ethnicity. In the work of Bernal et al. (1990), the only other study of which we are aware with Latino children as young as 4 years old, the initial stages of ethnic identity (i.e., self-identification and constancy) were not widely evident until school-age (i.e., 6–10 years); in contrast, our results suggest that ethnic identity development begins to unfold much earlier. Inconsistencies across the studies may be due to the unique context of the respective study samples; the work of Bernal and colleagues was in the 1990s with MA children living in a traditional receiving state for a prominent (though still marginalized) MA population, whereas the present research, twenty years later, was with MA and DA children living in a highly diverse city. It may be that the historical (e.g., an increasingly politicized national debate on immigration) and cultural (e.g., a large, visible and highly diverse – racially, ethnically and linguistically – immigrant population in NYC) context prompted the emergence of ethnic identity earlier than might be seen in a more insular or homogenous community.

We also consider how the racial characteristics of the present study sample may have played a role in study findings. In the absence of data on children's race, we are not able to parse out the effects of being MA or DA from those of being a child “of color” (i.e., mestizo, indigenous, mulatto, black), but the relatively early age at which we found evidence for emerging ethnic identity is consistent with past findings on racial identity in African American children (Akiba, Szalacha, & García Coll, 2004). Conceptually, ethnic identity is distinct from racial identity in that it is informed by abstract concepts such as language and traditions and is expected to develop later than racial identity, which is informed by concrete physical characteristics such as skin color (Quintana, 1998). However, it may be that for non-white Latinos, racial and ethnic identity formations are interdependent developmental processes that are both well underway by age 4. While the present study focused on ethnic identity, which is believed to be more salient for Latinos than identity based on race (Quintana, 2007; Smith, 1991), little is known about how MA and DA children understand their race and whether children's phenotypic characteristics facilitate (or hinder) the process of ethnic identity formation. It seems likely that a child's racial background serves as one of a wide array of factors that influence the development of ethnic identity, leading to variability in the age at which a particular child embarks on this developmental task.

Other critical factors that shape identity formation are likely to include characteristics of the home and community settings,

especially those relevant to children's socialization experiences (Bernal et al., 1990; Umaña-Taylor & Fine, 2001). For example, dramatic shifts in migration patterns over the past two decades have resulted in rapidly growing settlement communities in states that have not traditionally been home to Latino populations (Ennis, Ríos-Vargas, & Albert, 2011). These communities vary along a number of characteristics that may shape children's emerging ethnic identity, including the ethnicity of neighbors, the extent to which the home language is spoken by community members, and the availability of foods and other products from the family's country of origin. Past studies suggest that the salience of ethnicity differs according to the community context, in that ethnic identity is higher among adolescents who are the numerical minority relative to those who are the majority within their communities (Umaña-Taylor & Shin, 2007). Indeed, in the present study, ethnic identity was higher among MA children who are part of a new immigrant population in NYC, relative to DA children who are part of a well-established, multi-generational and enclaved immigrant population in the city.

Within the home, the messages children receive regarding their ethnicity inform their understanding of ethnic-specific beliefs, traditions and behaviors and give rise to ethnic pride. A rich literature underscores the importance of parenting, and ethnic/racial socialization in particular (Hughes et al., 2006), in the identity formation of youth, but these associations have not been examined in families of young Latino children. Given the present study findings on the potentially protective role of ethnic identity, future studies on its predictors would have clear implications for promoting successful development beginning in early childhood in the Latino population.

Ethnic identity as a protective factor

In our early childhood sample, ethnic constancy and knowledge were associated with better adaptive behavior at home and school, and fewer externalizing and internalizing problems at school. In school, ethnic identity may have been especially protective as children encountered values, traditions and expectations that were unfamiliar and incongruent with those from their home environments. That is, children who felt more secure in their understanding of their ethnicity and especially in its permanence may have been more self-confident and less susceptible to the potential stress of negotiating cultural differences between home and school (García Coll & Marks, 2009). The mechanisms through which ethnic identity influences child functioning were not tested in the present study, but past studies with adolescents suggest that a strong identity is associated with better self-esteem (Brody et al., 2006; Romero & Roberts, 2003), which in turn bolsters positive mental health outcomes. Understanding the process by which ethnic identity promotes positive outcomes is an important goal of future research with young children (Neblett, Rivas-Drake, & Umaña-Taylor, 2012).

Importantly, the associations between ethnic identity and child functioning were robust across gender and ethnic groups, suggesting that subgroup differences observed in adolescence (at least in terms of child gender; ethnic group differences have not been tested) develop over time as children are socialized along gender lines. For example, socialization of boys often centers around preparing for discrimination (Hughes et al., 2006), and although studies with African American children show that preparation for discrimination begins in early childhood (Coard, Wallace, Stevenson, & Brotman, 2004), it may be that in newly immigrated Latino families, these gender-specific messages are more infrequent until mothers become more aware of societal prejudices or until children are older and/or have interactions with mainstream society that prompt such discussions.

While the associations between ethnic identity and functioning were similar across groups, we did find evidence of mean-level

group differences in ethnic identity. Ethnic constancy and preference was higher among MA children. To the extent that the components of ethnic identity are shaped by social context (Berry, 2004), ethnic group differences may be expected. For example, preferences among young children may be determined by the ethnicity of family friends, and as a less acculturated group, MA families in our sample may have had a more ethnically homogeneous social network. In contrast, DA children in the present study had mothers who were more acculturated, more likely to speak English, more educated, more likely to be working outside the home, and less poor than in MA families. As a result, DA mothers were likely to have more contact with mainstream culture, thereby advancing their young children's acculturation and a US American, rather than a Dominican identity.

Limitations and future directions

Findings from the present study should be interpreted with consideration for several limitations. First, additional studies on early ethnic identity are needed to more firmly establish the age and developmental sequencing of each component. Scholars have speculated that the age at which children demonstrate the various components of social identity (e.g., constancy) may vary depending on the measure; for example, studies on gender identity have found that children are more likely to show understanding of constancy when asked forced-choice questions (as in the present study; Ruble et al., 2007). Also, it is important to note the relatively limited variance in child functioning that was explained by ethnic identity, and although small effects early in development have the potential to significantly alter developmental trajectories (Malone & Lansford, 2010), our findings suggest that it is but one of numerous individual and ecological factors that shape children's development. In addition, given our use of cross-sectional data, causality cannot be inferred and it is not known whether ethnic identity has a meaningful long-term effect on early childhood development. Longitudinal data that includes school-aged children is needed to examine ethnic identity over time and what may be dynamic patterns of influence on child well-being. Finally, as noted above, the present study was limited in focus, and did not examine predictive (e.g., ethnic socialization) or mediating (e.g., self-esteem) variables that would more broadly inform developmental models of resilience.

Nonetheless, our research provides support in favor of the relevance and importance of ethnic identity in the early childhood development of Latino children, and contributes to the literature on measurement of ethnic identity before adolescence. Our study design allowed for a test of differences within the heterogeneous Latino population and findings were robust across two large subgroups. Findings were also robust across gender, suggesting that gender differences in ethnic identity emerge later, as a result of socialization over time. Perhaps most importantly, the present study contributes to the literature on youth resilience by showing the potential advantages of promoting the development of ethnic identity in young, Latino children as a means of mitigating the risks associated with living as a minority population in the US.

Acknowledgement

This research was supported in part by an R01 (R01 HD066122-01) to the second author and by an Alicia Koplowitz Foundation grant to the first author. The authors wish to acknowledge the contribution of Keng-Yen Huang, Ph.D. and to thank the collaborating school sites, the participant families, and the research staff who made this work possible.

Appendix A

Model and measurement of ethnic identity development in early childhood

Component	Definition	Age range at which component emerges	Gold-standard measure ^a	Early Childhood Ethnic Identity Interview
Self-identification	A child's ability to accurately label his/her social (gender, racial, ethnic) identity	Gender self-identification 2–3 years Ethnic self-identification 7–10 years †† 3–5 years	Gender self-identification <i>Forced choice question:</i> Are you a boy or a girl? Ethnic self-identification <i>Sorting of photo into proper ethnic category</i>	<i>Forced choice question:</i> Are you a (MA/DA) (boy/girl) or a Chinese (boy/girl)?
Constancy 1. Stability	The understanding that social (gender, racial, ethnic) identity is stable across time	Gender stability 3–5 years Ethnic stability 7–10 years †† 3–5 years	Gender stability <i>Forced choice questions:</i> When you were a little baby, were you a little girl or a little boy?; When you grow up, will you be a mommy or a daddy?; When you grow up, will you be a man or a woman? Ethnic stability <i>Forced choice questions:</i> Will you still be MA when you grow up? ^b	<i>Forced choice questions:</i> When you grow up, will you be a (MA/DA) (man/woman) or a Chinese (man/woman)? *Credit given if child responded this and the self-identification correctly.
2. Consistency	The understanding that social (gender, racial, ethnic) identity is consistent across situations.	Gender consistency 3–7 years Ethnic consistency 8–10 years †† 7 years	Gender consistency <i>Forced choice questions:</i> If you went into the other room and put on clothes like these [show opposite-sex clothes], would you then really be a girl or really be a boy?; If you played [opposite sex of subject] games, would you be a girl or a boy?; When you grow up, if you do the work that [opposite-sex adults] do, would you then really be a man or really be a woman?; Could you be a [opposite sex of subject] if you wanted to be? Ethnic/racial consistency: <i>Forced choice questions:</i> If you went on holiday to a really hot place and got a suntan and your skin turned dark, which of these children would you <i>really</i> be like? [Sort photo into proper ethnic category (e.g., MA)]	<i>Forced choice questions:</i> If you put makeup on your eyes and wear a wig so you look like a Chinese person, would you really be Chinese or really be (MA/DA)?; If you spoke Chinese, would you really be Chinese or really be (MA/DA)?; If you really wanted to be Chinese, could you be? *Items dropped from scale due to low internal consistency.
Knowledge	Awareness that certain behaviors, values, customs, etc. are relevant to one's social (gender, racial, ethnic) identity	Gender knowledge 2–3 years Ethnic knowledge 3–6 years	Gender knowledge <i>Forced choice questions:</i> Who usually wears nail polish, boys or girls?; Who usually wears barrettes, boys or girls?; Who usually plays with dolls/trucks, boys or girls? Ethnic knowledge <i>Yes/no questions:</i> Do MAs...eat frijoles or beans at home?; Go to Mexico to visit their family?; Have a piñata at their birthday party or at Christmas?; Talk with their elbows?; Pray to the Virgin of Guadalupe?	<i>Open-ended question:</i> What makes you (MA/DA)?; What does it mean to be (MA/DA)? *Credit given if open-ended response reflected culturally-driven behaviors
Preference	Feelings and preferences about being a member of one's social (gender, racial, ethnic) identity group	Gender Preference 3–4 years Ethnic Preference Not measured in early childhood by Bernal et al. †† 3–4 years	Gender Preference <i>Child asked to rate how much they like pictures of boys and girls.</i> Ethnic Preference <i>Forced choice questions:</i> [After viewing drawings/pictures/dolls of a white, Hispanic, and black child] "Which one would you like to be?"	<i>Open-ended questions:</i> [After selecting a preferred playmate from a series of four (DA, MA, white and black) drawn images of children] Why did you pick that child? *Credit given if response reflected preference based on playmate's ethnicity

^a Based on the work of Ruble et al. (2004; 2007); Bernal et al. (1990); Knight et al. (1993). ††Expected age suggested by the racial identity literature. ^b Bernal et al., (1990) labeled this single-item question *ethnic constancy* in their study with children aged between 3 and 6 years.

References

- Aboud, F. E. (1977). Interest in ethnic information: A cross-cultural developmental study. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 9(2), 134–146. <http://dx.doi.org/10.1037/h0081615>.
- Aboud, F. E., & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown, & S. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook in social psychology: Intergroup processes*, Vol. 4, Oxford: Blackwell.
- Akiba, D., Szalacha, L. A., & García Coll, C. T. (2004). Multiplicity of ethnic identification during middle childhood: Conceptual and methodological considerations. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2004(104), 45–60. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.103>.
- Alegria, M., Mulvaney-Day, N., Torres, M., Polo, A., Cao, Z., & Canino, G. (2007). Prevalence of psychiatric disorders across Latino subgroups in the United States. *American Journal of Public Health*, 97(1), 68–75. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2006.087205>.
- Bergad, L. (2011). *The Latino population of New York City, 2009. Latino Data Project, Report*, 43.
- Bernal, M., Knight, G., Garza, C., Ocampo, K., & Cota, M. (1990). The development of ethnic identity in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12, 3–24 (Retrieved from <http://hjb.sagepub.com/content/12/1/3.short>).
- Berry, J. W. (2004). Fundamental psychological processes in intercultural relations. In D. Landis, & J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural research* (pp. 166–184) (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bettes, B. A., Dusenbury, L., Kerner, J., James-Ortiz, S., & Botvin, G. J. (1990). Ethnicity and psychosocial factors in alcohol and tobacco use in adolescence. *Child Development*, 61(2), 557–565 (Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2344790>).
- Bialystok, E. (1992). The emergence of symbolic thought: Introduction. *Cognitive Development*, 7(3), 269–272. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90015-J](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2014(92)90015-J).
- Bracey, J., Bamaca, M., & Umaña-Taylor, A. (2004). Examining ethnic identity and self-esteem among biracial and monoracial adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 123–132 (Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1023/B:JOYO.0000013424.93635.68>).
- Brewis, A. A., & Piñeda, D. (2001). Population variation in children's behavioral symptomatology. *American Journal of Physical Anthropology*, 114(1), 54–60.
- Brody, G. H., Chen, Y. F., Murry, V. M., Ge, X., Simons, R. L., Gibbons, F. X., et al. (2006). Perceived discrimination and the adjustment of African American youths: A five-year longitudinal analysis with contextual moderation effects. *Child Development*, 77(5), 1170–1189. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00927.x>.
- Brown, A., & Patten, E. (2013, June 19a). Hispanics of Dominican origin in the United States, 2011. *Pew Hispanic Center: Research Report* (Retrieved from <http://www.pewhispanic.org/2013/06/19/hispanics-of-dominican-origin-in-the-united-states-2011>).
- Brown, A., & Patten, E. (2013, June 19b). Hispanics of Mexican origin in the United States, 2011. *Pew Hispanic Center: Research Report* (Retrieved from <http://www.pewhispanic.org/2013/06/19/hispanics-of-mexican-origin-in-the-united-states-2011>).
- Byrd, C. M. (2011). The measurement of racial/ethnic identity in children: A critical review. *Journal of Black Psychology*, 38(1), 3–31. <http://dx.doi.org/10.1177/0095798410397544>.
- Calzada, E. J., Huang, K.-Y., Anicama, C., Fernandez, Y., & Brotman, L. M. (2012). Test of a cultural framework of parenting with Latino families of young children. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 18(3), 285–296. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028694>.
- Clark, K. B., & Clark, M. P. (1974). Racial identification and preference in Negro children. In T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York: Holt.
- Coard, S., Wallace, S., Stevenson, H., & Brotman, L. (2004). Towards culturally relevant preventive interventions: The consideration of racial socialization in parent training with African American families. *Journal of Child and Family Studies*, 13(3), 277–293 (Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1023/B:JCFS.0000022035.07171.f8>).
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 209–228.
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Ross, J., Hawkins, J., ... Wechsler, H. (2008). Youth risk behavior surveillance—United States, 2007. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries* (Washington, DC: 2002), 57(4), 1–131.
- Ennis, S. R., Rios-Vargas, M., & Albert, N. G. (2011, May). *The Hispanic Population: 2010. C2010BR-04* Washington, D.C.: U.S. Census Bureau (<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>).
- Fulgini, A. J., Witkow, M., & García, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799–811. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.799>.
- García Coll, C., Crnic, K., Lamberty, G., Wasik, B., Jenkins, R., García, H., et al. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891–1914 (Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01834.x/abstract>).
- García Coll, C. T., & Marks, A. K. (2009). *Immigrant stories: Ethnicity and academics in middle childhood*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–770. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.747>.
- Katz, P. A. (2003). Racists or tolerant multiculturalists? How do they begin? *The American Psychologist*, 58(11), 897–909. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.11.897>.
- Katz, P., & Kofkin, J. (1997). Race, gender, and young children. In S. Luthar, J. Burack, D. Cicchetti, & J. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 51–74). New York, NY: Cambridge University Press.
- Knight, G. P., Bernal, M. E., Garza, C. A., Cota, M. K., & Ocampo, K. A. (1993). Family socialization and the ethnic identity of Mexican-American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(1), 99–114. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022193241007>.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Kulis, S. S., Marsiglia, F. F., Kopak, A. M., Olmsted, M. E., & Crossman, A. (2012). Ethnic identity and substance use among Mexican-heritage preadolescents: Moderator effects of gender and time in the United States. *The Journal of Early Adolescence*, 32(2), 165–199. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431610384484>.
- Kuperminc, G. P., Wilkins, N. J., Jurkovic, G. J., & Perilla, J. L. (2013). Filial responsibility, perceived fairness, and psychological functioning of Latino youth from immigrant families. *Journal of Family Psychology*, 27(2), 173–182. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031880>.
- Listening to Latinas: Barriers to High School Graduation (2009). Washington, D.C.: National Women's Law Center & Mexican American Legal Defense and Educational Fund Retrieved from http://www.nwlc.org/our-resources/reports_toolkits/listening-to-latinas.
- Malone, P. S., & Lansford, J. E. (2010). *A dynamic cascade model of the development of substance-use onset*. John Wiley & Sons.
- Martin, C., & Ruble, D. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353–381. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>.
- Muthén, B. O., & Satorra, A. (1995). Complex sample data in structural equation modeling. *Sociological Methodology*, 25, 267–316. <http://dx.doi.org/10.2307/271070> (Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/271070>).
- Neblett, E. W., Rivas-Drake, D., & Umaña-Taylor, A. J. (2012). The promise of racial and ethnic protective factors in promoting ethnic minority youth development. *Child Development Perspectives*, 6(3), 295–303. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00239.x>.
- Ocampo, K. A., Bernal, M. E., & Knight, G. P. (1993). Gender race and ethnicity: The sequencing of social constancies. In M. E. Bernal, & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: formation and transmission among Hispanic and other minorities* (pp. 11–30). Albany: State University New York Press.
- Ocampo, K., Knight, G., & Bernal, M. (1997). The development of cognitive abilities and social identities in children: The case of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 21(3), 479–500. <http://dx.doi.org/10.1080/016502597384758>.
- Phinney, J. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. Chun, P. Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63–81). Washington, DC: American Psychological Association.
- Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 27–45. [http://dx.doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80020-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80020-6).
- Quintana, S. M. (2007). Racial and ethnic identity: Developmental perspectives and research. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 259–270. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.259>.
- Reyes, J. A., Elias, M. J., Parker, S. J., & Rosenblatt, J. L. (2013). Promoting educational equity in disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning. In G. Sam, & B. Robert (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 349–370). Boston, MA: Springer US. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4>.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *BASC-2 behavior assessment system for children manual* (2nd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.
- Rhee, E., & Ruble, D. N. (1997). *Development of gender and racial constancy*. Poster session presented at the biannual meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Romero, J., & Roberts, E. (2003). The impact of multiple dimensions of ethnic identity on discrimination and adolescents' self-esteem. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(11), 2288–2305.
- Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., & García Coll, C. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. In M. Bernet, & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 29–76).
- Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child Development*, 78(4), 1121–1136. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01056.x>.
- Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L., & Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3–5 year old Anglo-British children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 699–713. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.005>.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., & Hernandez Jarvis, L. (2007). Ethnic identity and acculturation in Hispanic early adolescents: Mediated relationships to academic grades, prosocial behaviors, and externalizing symptoms. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 364–373. <http://dx.doi.org/10.1037/1099-9809.13.4.364>.
- Serbin, L. A., & Spafkin, C. (1986). The salience of gender and the process of sex-typing in three- to seven-year old children. *Child Development*, 57, 1188–1199.
- Sickmund, M., & Snyder, H. N. (1999). *Juvenile offenders and victims: 1999 national report*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Smith, E. J. (1991). Ethnic identity development: Toward the development of a theory within the context of majority / minority status. *Journal of Counseling & Development*, 70(October), 181–188.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 27(2), 139–146. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.006>.

- Umaña-Taylor, A. J., & Fine, M. A. (2001). Methodological implications of grouping Latino adolescents into one collective ethnic group. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 23(4), 347–362. <http://dx.doi.org/10.1177/0739986301234001>.
- Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., & Guimond, A. B. (2009). Latino adolescents' ethnic identity: Is there a developmental progression and does growth in ethnic identity predict growth in self-esteem? *Child Development*, 80(2), 391–405. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01267.x>.
- Umaña-Taylor, A. J., & Guimond, A. B. (2012). A longitudinal examination of parenting behaviors and perceived discrimination predicting Latino adolescents' ethnic identity. *Developmental Psychology*, 46(3), 636–650. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019376>.
- Umaña-Taylor, A. J., & Shin, N. (2007). An examination of ethnic identity and self-esteem with diverse populations: Exploring variation by ethnicity and geography. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 13(2), 178–186. <http://dx.doi.org/10.1037/1099-9809.13.2.178>.
- Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 30(4), 549–567. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.08.002>.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M., Whiteman, S. D., Thayer, S. M., & Crouter, A. C. (2006). The nature and correlates of Mexican-American adolescents' time with parents and peers. *Child Development*, 77(5), 1470–1486. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00948.x>.
- Wechsler, D. (2006). *Wechsler nonverbal scale of ability: WNV*. PsychCorp.
- Yoshikawa, H. (2011). *Immigrants raising citizens: Undocumented parents and their children*. Russell Sage Foundation.

5.2. Apoyo Social, parentalidad y desarrollo socioemocional de niños pequeños mexicano-americanos y dominicano-americanos.

Título original: Social support, parenting, and social emotional development in young Mexican and Dominican American children (publicado en *Child Psychiatry and Human Development*)

5.2.1. Child Psychiatry and Human Development

a) *Descripción de la revista*

- iv) Año de inicio: 1970
- v) Frecuencia: trimestral
- vi) País de publicación: EE.UU.
- vii) Idioma: inglés
- viii) Temática: La revista *Child Psychiatry and Human Development* es una revista internacional interdisciplinar interesada en promover el conocimiento científico relacionado con la psiquiatría del niño y adolescente, psicología clínica y familiar del niño y del adolescente, pediatría, ciencias sociales, y desarrollo humano. La revista publica trabajos de investigación sobre diagnóstico, evaluación, tratamiento, epidemiología, desarrollo, abogacía, formación, factores culturales, deontología, y problemas profesionales asociados a las alteraciones clínicas del niño, del adolescente y de sus familias. La revista publica novedosos trabajos empíricos de investigación además de realizar revisiones sustantivas y teóricas.

c) *Índices de calidad de la revista*

- i) Clasificación Integrada de Revistas Científicas (C.I.R.C.): Grupo A
- ii) SCImago Journal Rank (SJR): 0.87 (primer y segundo cuartil)
- iii) Factor medio de impacto de los últimos cinco años: 2.12

5.2.2. Justificación y resumen de los objetivos

En el presente estudio, se quiso una vez más determinar factores de protección para el desarrollo emocional y conductual de menores de origen mexicano y dominicano residentes en zonas urbanas de la ciudad de NY de bajo nivel socioeconómico. Esta vez se centró el foco de interés en el estudio de un factor de reconocido efecto protector para los padres de los menores pero apenas investigado en relación al efecto que puede ejercer

en el desarrollo socioemocional y conductual de menores de origen inmigrante: el apoyo social percibido por los padres.

Tras realizar una exhaustiva revisión de la literatura se consideró necesario el estudio de este factor dada la situación de especial dificultad en la que se encuentran los padres de origen latino: adversidad económica, choque cultural, falta de apoyo social (en menor o mayor grado en función del país de origen), dificultad idiomática, etcétera. Se consideró que estas circunstancias en las que los niños crecen suponen un factor de riesgo para su desarrollo, y se estimó interesante abordar el estudio de factores protectores que estuvieran al alcance de todas las familias: el apoyo social de la familia y de otros padres de la escuela y la parentalidad. Resultaría importante destacar en este apartado la escasez de estudios encontrados que se hayan centrado en analizar el apoyo social recibido por otros padres de la comunidad escolar. Se considera esta fuente de apoyo de especialmente fácil acceso para cualquier padre inmigrante, ya que hay una oportunidad casi diaria e ineludible de contacto entre los padres de los niños. Por este motivo, se quiso analizar la percepción del mismo por parte de los padres latinos y su posible efecto sobre la parentalidad y el desarrollo infantil.

Los objetivos del presente estudio fueron por tanto los siguientes: el primer objetivo fue describir el tipo (emocional e instrumental) y la fuente (familiares y otros padres de la comunidad escolar) de apoyo social percibido por los padres. Teniendo en cuenta el diferente perfil sociodemográfico que ambos grupos presentan en la ciudad de NY, se esperaba encontrar mayor nivel de apoyo emocional e instrumental en la comunidad dominicana. Los dominicanos llevan más años establecidos en la ciudad neoyorquina, suelen establecerse juntos en enclaves étnicos por lo que sus niveles de aculturación, apoyo y recursos económicos son mayores que los de los mexicanos. El segundo objetivo fue diseñar y poner a prueba un modelo en el que el apoyo social percibido por los padres funcionaría indirectamente como un factor protector en el desarrollo emocional y conductual de los niños. El efecto indirecto tendría lugar mediante el impacto que el apoyo social ejercería sobre el estilo parental y el nivel de involucración escolar, lo que a su vez impactaría en el funcionamiento emocional y conductual de los niños en casa y en el colegio (ver Estudio 2, Figura 1).

De acuerdo a este objetivo, se formuló la hipótesis de que recibir apoyo social por parte de la red escolar estaría relacionado con una mayor involucración en las actividades escolares de los hijos, un estilo parental más positivo y menos coercitivo. Sin embargo,

no se establecieron hipótesis direccionales en relación a la posible asociación entre la recepción de apoyo social familiar y el estilo parental. Aunque previos estudios realizados con población no latina relacionan el apoyo social con un estilo parental menos coercitivo, los valores transmitidos por familias de origen latino pueden comprender el uso de técnicas disciplinarias de tipo coercitivo, lo que favorecería la adquisición de un estilo parental de estas características. Asimismo, de acuerdo a la hipótesis de normatividad cultural (Lansford et al., 2005) explicada previamente en la introducción, tampoco se establecieron hipótesis sobre la presunta asociación entre el estilo parental y el funcionamiento emocional y conductual de los niños. Sin embargo, se esperaba encontrar una asociación entre mantener una parentalidad positiva y una involucración en las actividades escolares de los hijos con un buen funcionamiento emocional y conductual de los mismos.

5.2.3. Metodología

- El reclutamiento tuvo lugar entre 2010-2013 en 24 colegios públicos de la ciudad de Nueva York con población de origen dominicano y mexicano siguiendo el mismo proceso que el detallado previamente en el Estudio 1. En la presente investigación se incluyeron únicamente los datos de las familias que tenían todos los datos cumplimentados y sin contar con ningún valor perdido (N = 610 familias; 344 de origen mexicano y 266 de origen dominicano).
- Los informantes de las medidas recogidas en nuestro estudio fueron los siguientes: las madres completaron un cuestionario sobre datos demográficos, apoyo social percibido (MSPSS), estilo parental (PPI, PSD) y medidas sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños en el hogar (BASC-P). Los profesores informaron sobre el involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos (INVOLVE-T) y sobre su funcionamiento socioemocional y conductual en la escuela (BASC-T).
- Para describir la situación demográfica y social de las familias de origen mexicano y dominicano se tomaron medidas descriptivas separadamente para ambos grupos a fin de conocer las diferencias encontradas entre los mismos. En función del nivel de medida de cada variable se utilizaron las pruebas de t de Student y Chi cuadrado (Estudio 2, Tabla 1). Las características demográficas de la muestra son muy

similares a las detalladas previamente en el Estudio 1 dado que la muestra participante en el estudio es prácticamente la misma⁵.

- Para cumplir con el primer objetivo de describir la fuente y tipo de apoyo social percibido por los padres, se presentaron los índices de tendencia central (media y desviación típica) de las variables de apoyo familiar y social separadamente para ambos grupos (Estudio 2, Tabla 2). Asimismo, en esta misma tabla se encontrarán las medias y desviaciones típicas de todas las variables de nuestro estudio, así como las correlaciones presentadas entre todas ellas. Se utilizó la prueba *t* de Student para comprobar si las diferencias encontradas entre ambos grupos latinos superaban el nivel de significación estadística.
- Por último, para poner a prueba el modelo conceptual previamente comentado (Estudio 2, Figura 1), se procedió a poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) aplicando la técnica de análisis *path*. Según Guillén y Romea (2001) “el análisis path es una técnica similar a la regresión pero con poder explicativo, que estudia los efectos directos e indirectos en el conjunto de las variables observables [...]. Los coeficientes path explican el impacto de una variable en otra mediante la descomposición de los mismos en tres bloques: path de la variable independiente a la intermedia, path de la intermedia a la dependiente y resto de path que llevan a la variable final, que no incluyen a la interviniente.”
- Antes de proceder a los análisis path de mediación se utilizó el programa MPLUS 6 para obtener los índices de la bondad de ajuste del modelo (estadístico $\chi^2 > .05$; RMSEA $< .05$; CFI $> .95$) y determinar si el modelo era correcto y se ajustaba a los supuestos de exactitud. Los índices de bondad de ajuste mostraron un buen ajuste al modelo ($\chi^2 (16) = 26.19, p = .05$, RMSEA = 0.05 y CFI = 0.98). Sin embargo, análisis posteriores sugirieron que los paths podrían ser distintos para las familias MA y DA por lo que se procedió a examinar los paths de mediación analizando los efectos indirectos separadamente para ambos grupos latinos con el programa MPLUS. En todos los análisis realizados, se controlaron las variables de vivir en situación de pobreza, estado civil y nivel educativo materno mediante la dicotomización de estas variables y su inclusión en los modelos ajustados.

⁵ En el Estudio 2 se excluyeron de los análisis los casos que tuvieran algún valor perdido por requerimiento del modelo estadístico utilizado. Por ese motivo, la muestra pasa a ser de 674 del Estudio 1 a 610 familias en el Estudio 2.

- Se encontró un ajuste al modelo teórico propuesto en ambos grupos [MA: $\chi^2 (8) = 6.52$, $p = .56$, RMSEA = 0.00 and CFI = 1.00 and DA: $\chi^2 (8) = 19.81$, $p = .01$, RMSEA = 0.07 and CFI = 0.97]. Las Figuras 2a (MA) y 2b (DA) presentan los coeficientes estandarizados de path y su significación estadística y los valores R^2 de las variables mediadoras (estilo parental e involucración en actividades escolares) y dependientes (funcionamiento de los niños).

5.2.4. Resultados y conclusiones

Objetivo 1: describir el nivel de apoyo social de los padres

- Para describir la fuente y el tipo de apoyo social percibido por los padres se realizaron los análisis descriptivos presentados en la Tabla 2 del presente estudio (Estudio 2). Las madres de origen dominicano presentaron unos niveles significativamente más altos de apoyo familiar frente a las mexicanas, pero estas diferencias no se encontraron en relación al apoyo social recibido por padres de la red escolar.
- En cuanto a su estilo parental, las madres de origen dominicano refirieron mostrar un estilo más positivo y menos coercitivo en comparación con las madres mexicanas. No se observaron sin embargo diferencias en ambos grupos en relación al nivel de involucración en actividades escolares.

Objetivo 2: asociación entre el apoyo social y el funcionamiento infantil a través de la parentalidad (Estudio 2, Figura 2a, 2b)

- Para los niños de origen mexicano se encontró que el apoyo social familiar estaba relacionado con mantener un estilo parental más positivo, que a su vez estaba relacionado con mayores niveles de conducta adaptativa en los niños en el hogar (SIE) = .10, $p < .001$. Esta asociación entre apoyo social de los padres y funcionamiento de los niños no llegó a ser estadísticamente significativa a través del estilo parental coercitivo pero sí se encontró una clara significación entre manifestar un estilo coercitivo y un peor funcionamiento emocional y conductual en los niños tanto en el ámbito familiar como escolar. La involucración de los padres en las actividades escolares no se encontró relacionado ni con el funcionamiento de los niños ni con el apoyo social percibido por los padres.
- De la misma manera, para los niños de origen dominicano se encontró también que el apoyo familiar estaba asociado con un estilo parental positivo, lo que a su vez estaba relacionado con un mejor funcionamiento emocional y conductual en el

ámbito familiar ($SIE = .08, p = .02$). También se detectó que recibir apoyo social de la red escolar estaba asociado con un menor uso de técnicas coercitivas, estando el uso de estas últimas relacionadas a su vez con un peor funcionamiento emocional y conductual de los niños, aunque esta asociación no llegó a ser estadísticamente significativa. No se observó relación entre apoyo social e involucración de los padres en actividades escolares, pero éste último sí pareció asociarse a mayores niveles de conducta adaptativa en el ámbito escolar, pero a menores niveles en el ámbito familiar.

Conclusión final

- El presente estudio subraya la importancia que el apoyo familiar ejerce sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños MA y DA. Además, contribuye a la literatura científica aportando nuevos datos sobre cómo es el estilo parental de los padres de origen dominicano y mexicano, y como cada estilo está asociado al funcionamiento de estos niños. De esta manera, los hallazgos presentados en este estudio ayudan a clarificar cierta confusión existente en la literatura relacionada con esta cuestión.

Social Support, Parenting, and Social Emotional Development in Young Mexican and Dominican American Children

Maria Serrano-Villar¹ · Keng-Yen Huang² · Esther J. Calzada³

© Springer Science+Business Media New York 2016

Abstract This study focused on social support and its association with child developmental outcomes, indirectly through parenting practices, in families of 4–5 year old Latino children. Data were collected from mothers and teachers of 610 Mexican American (MA) and Dominican American (DA) children. Mothers reported on perceived social support, parenting practices and children's problem and adaptive behavior functioning at home, and teachers reported on mothers' parent involvement and children's problem and adaptive behavior functioning in the classroom. Results showed that support received from family was higher than support received from school networks for both ethnic groups. Moreover, familial support was associated with child behavior, mediated by positive parenting practices, whereas support from school networks was not associated with child outcomes. During early childhood, social support from family members may be an important protective factor that can promote positive behavioral functioning among Latino children.

Keywords Latino children · Social support · Parenting practices · Early childhood

Introduction

A robust literature identifies social support as a protective factor that promotes health and well-being among individuals across the life-span. For parents, social support shapes expectations, imparts knowledge and diminishes stress related to parenting [5] to ultimately promote reliance on positive and effective parenting practices while decreasing reliance on punitive parenting practices [9, 10, 59, 81]). But despite wide recognition of social support as a protective factor, few empirical studies have attended to the relations between social support and parenting in Latino families [3]. As an immigrant population and one disproportionately impacted by social disadvantage, social support may be especially important for Latino parents who must navigate a new and often unfamiliar culture in the absence of adequate socioeconomic resources [18, 29, 40, 58]. The aim of the present study was to examine social support as a protective factor for the early childhood functioning of Mexican- and Dominican-origin young children.

Social Support

Social support is a complex and multidimensional concept that may be understood in terms of a social network. Research identifies several important aspects of social support, including the size of the social network, members of the network, and the amount and types of support (emotional, instrumental) received through the network [3, 26, 66]. Of these, individual perceptions of the assistance one can rely on from family and friends (i.e., emotional and instrumental social support) appear to be the most beneficial to maternal physical and mental health [18, 25, 29, 54, 64, 66, 83].

✉ Maria Serrano-Villar
Maria.Serrano-Villar@nyumc.org

¹ Child Study Center, New York University School of Medicine, One Park Avenue, New York, NY 10016, USA

² Center for Early Childhood Health and Development (CEHD), New York University Langone Medical Center, New York, NY, USA

³ Austin School of Social Work, University of Texas, Austin, TX, USA

Social Support and Child Development

The benefits of social support appear to extend beyond maternal well-being to children. Several studies have found direct associations between mothers' social support and the emotional and behavioral functioning of their children [14, 53, 64, 69]. For example, children of mothers with limited social support appear to be at higher risk for social withdrawal, depression and hyperactivity [10, 80]. Moreover, the adverse effects of social isolation seem long-lasting. Studies have documented lower cognitive abilities and more conduct problems in children of mothers who received limited social support during pregnancy [1, 68]. These effects are believed to be mediated by parenting practices [18, 40, 58] in that mothers who experience support are expected to be more engaged and responsive in their parenting, and these positive parenting practices would promote better child development. The present study examines this model of social support and child development (see Fig. 1), in which Latino mothers with high levels of perceived emotional and instrumental social support are more effective in their parenting, with positive effects for the mental health functioning of their children [5]. In examining these hypothetical links with Latina mothers, we consider the ways in which experiences of social support are shaped by cultural norms and values.

Familial and Extra-Familial Social Networks

In the Latino population, reliance on the family unit arises from the cultural value of *familismo*, specified as familial interconnectedness, belief that family comes before the individual, belief in family reciprocity, and belief in familial honor [48]. Latinos engage in high levels of behaviors that reflect these beliefs, including the formation of large family networks with whom they share housing, daily living activities and childrearing [4, 13, 32, 74, 83]. Given the strength of the interpersonal ties and mutual exchange between family members, *familismo* generally leads to high levels of support [15, 20, 61, 63, 76].

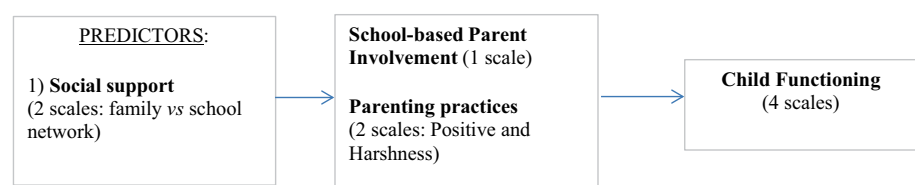
Support outside of the family context may be less common among immigrant Latino populations. For Latina mothers of young students, the school community offers unique access to a naturally occurring network of parents. But while the formation of social networks in schools is

normative among middle class families [35], barriers related to language and documentation status, along with a lack of familiarity with the US school system, may make it unlikely for Latina mothers to create or join networks at the school level. In addition, the strong ties between extended family members dictated by *familismo* may interfere with the formation of non-kin networks. That is, Latinos may hesitate to form networks with non-family members either because their needs can be met within the family support system or because of a reluctance to form attachments with non-family members [16]. Still, no study to date has simultaneously examined support received by Latina mothers from family and parent-to-parent networks in schools. To address this gap, an aim of the present study was to describe the level of perceived emotional and instrumental support Latina mothers receive from the school community, relative to levels of support received from family networks, both of which are expected to be linked to parenting.

Parenting in Latino Populations

Research across cultures confirms the universal importance of parenting for children's optimal development such as better self-esteem and lower aggression [42]. In the Latino population, research suggests that parenting is characterized by high levels of warmth [11, 12, 21] but also a greater reliance on harsh parenting compared with non-Latino white parents [24, 43]. The effects of these harsh parenting practices may be culture-specific. Specifically, it appears that while positive parenting practices that reflect responsiveness, acceptance and warmth contribute to healthy child outcomes across cultures [42], the effects of parental discipline on child development may vary across cultures (e.g., [45]). Consistent with the cross-cultural literature, studies with Latino families in the US show promoting effects of positive parenting, but mixed effects of harsh parenting, on children's internalizing and externalizing behavioral functioning [12, 34, 39, 40, 46, 65]. That is, some studies have found an attenuated or null association between harsh parenting and child behavior problems, aggression and cognitive development in Latino families [6, 7, 52, 67]). These findings have been interpreted according to the *cultural normativeness hypothesis*, which argues that when physical discipline practices (e.g., spanking) are perceived as normative, they serve as less robust predictors of child functioning

Fig. 1 Conceptual model of social support and child functioning, through parenting practices



[45]. Among Latinos, the use of physical punishment in childrearing has been described as consistent with cultural values such as *respeto* (i.e., respect) and as common practice [12, 13].

The Link Between Social Support and Parenting

A number of studies have linked mothers' social support to parenting but more research is needed to understand how multiple domains of social support relate to parenting practices. On the one hand, social support in general has been found to diminish the use of harsh discipline practices and to increase the use of positive parenting practices of responsiveness, acceptance and warmth in parents of all backgrounds, including low-income and Latina mothers [18, 40]. On the other hand, to the extent that social networks influence parenting practices by giving advice [46], it is possible that associations vary based on the source of support. For example, support from family may reinforce the use of parenting practices that are congruent with Latino culture (e.g., physical punishment), whereas support from a parent network in a U.S., public school may reinforce the use of practices (e.g., non-physical punishment such as time out) that are not necessarily rooted in Latino culture [40, 50]. In other words, to the extent that networks in schools include non-immigrant parents (whether Latino or not), exposure to parenting norms, parenting advice and "policing" of parenting practices may be driven by more mainstream norms and beliefs, such as disapproval of spanking [50]. Thus, in the present study, we considered how support from family versus school networks may be uniquely associated with positive parenting practices as well as harsh parenting practices.

School-based social networks may also facilitate connections between mothers and the school itself, making it more likely for mothers to get involved in their child's schooling. Parent involvement in education [51, 73, 77], or the resources that parents dedicate to their child's learning experience [30], has been consistently linked to children's behavioral, socioemotional and academic functioning [22, 37, 70]. However, while Latino parents appear to be highly invested in their children's education [19, 71], they do not often attend school events, volunteer in the classroom or communicate directly with school staff [47]. Barriers such as low parental education, conflicting work schedules, and different home languages help explain these lower levels of school-based involvement [49]. Additionally, school-based parent involvement, which depends in large part on the collaborative relationship between parents and school staff, is lower when there is a cultural gap between school staff and parents [38, 41]. When parents perceive a cultural mismatch, particularly racism, within the school setting [51, 73, 77], they are less likely to participate in school-based activities. Support from other parents within the school may

help to close the cultural gap between Latina mothers and the school community, reducing barriers to school-based involvement practices. We considered this hypothesized link between school-based social support and school-based parent involvement in the present study.

The Latino Population in the US

As an immigrant and ethnic minority group in the US, Latinos face a number of considerable challenges that may undermine parental well-being and healthy child development [17]. Nearly one in five Latinos in the US lives in poverty, and rates are even higher among children [72]. Experiences of discrimination and acculturative stress can further disadvantage Latino families. While all Latino ethnic groups experience considerable social and economic disadvantages, there are important differences between groups. In New York City (NYC; where the present study took place), the Dominican-origin population is well-established, having served as a source of migration to the city for multiple generations. Recent Dominican immigrants typically settle into ethnic enclaves, facilitating the acculturative process and granting access to large and multigenerational family networks within the Dominican community [82]. In contrast, the Mexican-origin population is relatively new to NYC, and there are fewer ethnic enclaves available to new immigrants, potentially exacerbating the sense of isolation experienced by newcomers. Demographically, the Mexican community in NYC has lower levels of acculturation (i.e., English language competence, US cultural knowledge), formal education and employment as well as higher levels of poverty [82]. These distinct social and demographic profiles—which are likely to have implications for the social support each group receives—underscore the critical need for studying parenting and child development with attention to ethnic subgroup differences.

The Present Study

As reviewed above, social support, as experienced by mothers, is associated with better child developmental outcomes, making the study of social support of great potential utility in understanding protective processes in Latino families, who often experience considerable risk related to poverty and other social stressors (e.g., discrimination) [46]. With this overarching goal, the present study focused on the emotional and instrumental social support perceived by Latina mothers and its role in early childhood developmental functioning. Our first aim was to describe the level and source (family, school) of emotional and instrumental social support experienced by mothers from two Latino subgroups (Mexican, Dominican). Given the ecological context of each group, such as the rich enclaves Dominican American

(DA) mothers in NYC are likely to live in and the higher levels of acculturation expected for DAs, we expected social support levels from both types of networks to be higher for DA mothers relative to Mexican American (MA) mothers. Our second aim was to test a path model of social support and child outcomes in MA and DA families of young (i.e., 4–5 year old) children. We focused on child functioning outcomes at home and school because these are the two settings where young children spend most of their time, and we focused on adaptive behavior and problem behavior outcomes to provide a balanced depiction of early childhood functioning that acknowledges children's strengths and deficits. In our model, we examined how social support from family and school networks was associated with child outcomes indirectly, through parenting practices and parent involvement in education. We hypothesized that social support from school networks would be associated with greater school-based parent involvement practices, more positive parenting and less harsh discipline. We made no directional hypothesis about the association between support from family networks and parenting because while the literature shows less frequent use of harsh discipline among mothers who receive support, family members within Latino culture may reinforce the culturally-sanctioned use of harsh discipline. Also because of the culturally-sanctioned use of harsh discipline [45], we made no hypothesis about its association with child functioning. We did however expect positive parenting and parent involvement to be associated with better child functioning (i.e., more adaptive and less problem behavior).

Methods

Participants

Participants were drawn from a longitudinal study to examine the early childhood development of MA and DA children ($N=750$). Mothers who self-identified as MA or DA and had a child in pre-kindergarten (pre-k) or kindergarten in one of 24 public elementary schools in NYC were eligible to participate. The analytical sample used in the present study included participants who had complete study data at Time 1 ($N=610$; 81%). There were no differences on demographic or study variables between the families that were included and those that were not.

The children in the study were on average 4 years ($SD=0.58$) and were evenly distributed across gender (49% boys) and grade (43% in pre-k). The MA ($n=344$) and DA ($n=266$) samples differed, however, on most demographic characteristics, as shown in Table 1. Compared to DA mothers, MA mothers were younger, more likely to be poor, less likely to have graduated from high school, and less likely

Table 1 Sample characteristics by ethnic group

	Mexican American	Dominican American	<i>t</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	
Child's age (months)	58.67 (6.98)	58.91 (7.90)	−0.43
Mother's age (years)	31.00 (5.77)	33.11 (6.85)	−4.28***
Years in US (mother)	11.23 (4.83)	12.54 (6.82)	−2.22*
	%	%	χ^2
Child gender (male)	47.7	48.5	0.03
Family living in poverty	83.8	54	65.15***
Single-parent home	12.7	38.6	59.90***
Mother's education <high school	43.5	7.4	59.90***
Mother works for pay	29	65.4	87.31***
Spanish only spoken in the home	86.5	50.2	104.56***

$n=344$; 56% for Mexican-Americans and $n=266$; 44% for Dominican-Americans

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

to be working for pay. MA children were more likely to live in a two-parent home and in a Spanish-speaking home environment.

Measures

Demographic Characteristics

Mothers provided information about their family's demographic characteristics including age (mother and child), country of birth (mother and child), educational and occupational status, marital status, household income, length of residence in the US, and language used in the home.

Social Support

The Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) [84] measures perceived social support from distinct social networks including family and friends. For the purposes of the present study, we changed the reference from "friends" to "other parents in your school community" to assess support drawn from a parent network specifically from the child's school. The family support scale had eight items of emotional (e.g., "I get the emotional help and support I need from my family") and instrumental ("I can count on relatives when things go wrong") support and an alpha of 0.88 for MA and 0.91 for DA mothers. The school community support scale had four items of emotional (e.g., "There are parents at this school who are real source of comfort

to me”) and instrumental (e.g., “There are parents at this school who are around when I am in need”) support and an alpha of 0.87 for MA and 0.88 for DA mothers. Items were rated on a seven-point scale and averaged to obtain a family support and a school network support score.

Parenting Practices

To assess *harsh parenting*, we drew from the Parenting Practices Interview (PPI; Webster-Stratton, [78]) and the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSD) [62]. Fourteen items that measured the use of physical punishment (e.g., spanking) and harsh verbal punishment (e.g., yelling, criticizing, threatening) were included. Across both measures, items were rated on a five-point scale, with higher scores reflecting more harsh discipline. The alpha coefficient for the scale was 0.75 for both MA and DA mothers.

To assess *positive parenting*, we again drew from the PPI and the PSD. Twenty-five items that measured positive maternal behaviors including warmth (e.g., “I give comfort and understanding when my child is upset”) and the use of positive reinforcement (e.g., “I compliment my child when he behaves well”) were included. Across both measures, items were rated on a five-point scale, with higher scores reflecting more positive parenting. The alpha coefficients were 0.84–0.85 for MA and DA mothers, respectively.

The Involve-T [79] was used as a measure of mothers’ *parent involvement*. Teachers rated mothers’ school-based involvement activities such as frequency of contact with the school, including informal conversations on the child’s schooling (e.g., “Has this child’s parent stopped by to talk to you in the past 2 months?”) and attendance at school meetings and events (e.g., “How often has this child’s parent been to school meetings in the past 2 months?”). These ten items were rated on a five-point scale and averaged to obtain a total score, with higher levels suggesting more involvement. The alpha coefficients were 0.7–0.86 for MA and DA mothers, respectively.

Child Functioning

The Behavior Assessment System for Children-2 (BASC-2) [60] is a widely-used standardized measure of childhood externalizing problems (e.g., aggression, hyperactivity), internalizing problems (e.g., anxiety, depression, somatization), and adaptive behaviors (e.g., adaptability, social skills, functional communication). The BASC-2 has both a parent report form (PRS) and a teacher report form (TRS) and is available in Spanish as well as English. The Spanish form demonstrated adequate psychometric properties with the subsample of 311 Latino children and adolescents (including 82 preschoolers) who participated in the standardization study of the BASC-2. Past studies of the BASC

also suggest that its factors are cross-culturally robust [8]. In the present study, we used the Total Behavior Problem composite scale, which includes externalizing and internalizing symptoms, and the Adaptive Behavior composite scale of child functioning at home (based on the PRS) and at school (based on the TRS). BASC-2 scales have a mean of 50 and a standard deviation of ten. Scores above 65 are considered clinically significant. The scales showed adequate internal consistency with both ethnic group samples in the present study (0.83–0.95).

Procedure

Recruitment took place in 24 New York City public schools that had pre-k and kindergarten classrooms serving MA or DA children. Families were recruited at the beginning of the school year, when bilingual research staff were present at school events and daily drop-off and pick-up to inform parents of the study. Parents who enrolled (79% of eligible participants) were asked to consent to a parent interview, teacher ratings of family and child functioning and child assessments (not considered in the present study). Parents participated in an in-person interview in their language of choice (i.e., Spanish or English), and majority (88%) were interviewed in Spanish. Interviews lasted approximately 90 min and included measures of parenting and child functioning. Mothers were paid \$35, for their participation.

Teachers of study children were asked to complete an assessment packet that included measures of child functioning. As an incentive to participate, teachers were offered help in the classroom (e.g., preparing materials for bulletin boards or classroom activities) by research staff. The vast majority (92%) of teachers agreed to participate, and there were no significant differences on any study variables between children with and without teacher data. All data used in the present study came from the first time point (i.e., in the fall of pre-k or kindergarten) in this longitudinal study.

Analytic Approach

Before conducting analyses, we examined clustering effects because 63% of the teachers (126 out of 199 teachers) provided ratings on multiple students [the average number of students rated by each teacher was 2.80 (SD=2.27)]. We calculated design effects [$1 + (\text{average group size} - 1) \times \text{intraclass correlation coefficient}$] and followed guidelines suggested by Muthén and Satorra [56] to determine whether traditional statistical techniques could be employed without concern for bias from the clustered nature of the sampling design. In our sample, the design effects for teacher rated variables were all <2.0, suggesting that traditional statistical techniques could be used. Next,

we confirmed that all endogenous variables in the model were normally distributed.

To test the conceptual model (Fig. 1), we conducted structural equation modeling (SEM) using MPLUS 6 [55]. To judge the closeness of fit for the hypothesized model, three indices were used as recommend by Muthen and Muthen: chi square ($\chi^2 > 0.05$), root mean square error of approximation (RMSEA < 0.05), and comparative fit index (CFI > 0.95). We tested the conceptual model using maximum likelihood estimation method (ML). To examine mediation paths, we examined indirect effects using MPLUS. To consider ethnic group differences (MA and DA), we first conducted multigroup SEM analyses to determine whether there were statistically significant subgroup differences in model fit. In multigroup SEM, the first step is to test the nonrestricted model in the two groups by allowing all path values, means, variances, and covariances to be freely estimated. If there is evidence of fit, the next step is to examine a less restricted model by constraining path estimates to be equal in all groups, but allowing means, variances, and covariances to be free. More constraints (i.e., on means, variances, and covariances) can be imposed in subsequent steps if the restricted model does not cause a significant decrement in model fit. If there is insufficient evidence of fit in the least restricted multigroup SEM model (in which path values, means, variances, and covariances are all freely estimated), then the SEM model is tested separately for each group (i.e., MA and DA). In all analyses, we adjusted for potential confounders, including family poverty, marital status and maternal educational status.

Results

Preliminary Analyses

Table 2 presents the means, standard deviations, and correlations for the study variables for each ethnic group. All mothers reported high levels of family support ($M = 5.64$ – 6.08 on a scale of 1–7) relative to school support ($M = 3.55$ – 3.68). In addition, relative to MA mothers, DA mothers reported higher levels of family support, but the groups did not differ in perceived level of support from the school community. DA mothers reported the use of more positive parenting practices, less harsh discipline and more parent involvement practices; there were no group differences in school-based parent involvement practices as rated by teachers. MA children were rated by mothers and by teachers as lower in adaptive behavior than DA children, and DA children were rated by teachers as showing more problem behaviors.

Table 3 shows the correlations between demographic variables and social support by ethnic group. There was only one significant association, seen only among MA mothers;

maternal education was negatively associated with perceptions of support from the school community.

Model Testing

As per the analytic plan, we first tested a nonrestricted model using multigroup SEM analyses. The overall χ^2 statistics showed a good fit of the nonrestricted model, $\chi^2 (16) = 26.19$, $p = .05$, RMSEA = 0.05 and CFI = 0.98. We then tested the model that constrained all parameter estimates (or path values) to be equal across groups, but that allowed free estimate for means, variances, and covariances. The model yielded a reasonable fit, $\chi^2 (45) = 88.15$, $p < .001$, RMSEA = 0.06 and CFI = 0.93, but still led to a significant decrement in model fit ($\chi^2 \Delta (29) = 61.96$, $p < .001$). This suggested that the paths may be different for MAs and DAs, so we conducted SEM analyses separately for the MA and DA groups.

Using SEM analyses separately for each group, we found a fit of the hypothetical model for both MAs and DAs [MA: $\chi^2 (8) = 6.52$, $p = .56$, RMSEA = 0.00 and CFI = 1.00 and DA: $\chi^2 (8) = 19.81$, $p = .01$, RMSEA = 0.07 and CFI = 0.97]. Figure 2a (for MA) and 2b (for DA) present the standardized path coefficients for the significant paths and the R^2 values for the mediating and dependent variables (i.e., parenting and child functioning). For MAs, one significant mediational path was found. Specifically, familial support was associated with more positive parenting, which was then associated with higher levels of adaptive behavior in children (parent report). The standardized indirect effect (SIE) was 0.10, $p < .001$, indicating that one full standard deviation increase in familial support via its effect on positive parenting would result in 0.10 standard deviation increase in parent-rated adaptive behaviors. No path linking social support and child functioning via harsh parenting was found, though we did find harsh parenting was associated with less adaptive behavior and more problem behavior as rated by mothers and teachers. No path linking social support and child functioning via school-based parent involvement practices was found either, and school-based parent involvement practices was not related to child functioning.

For DAs, we found that familial support was associated with more positive parenting, which was associated with higher levels of child adaptive behaviors as rated by mothers (SIE = 0.08, $p = .02$). We also found that receiving less support from the school network was associated with more use of harsh parenting, which was related to more problem behaviors and less adaptive behavior among children as reported by mothers, but this indirect effect did not reach significance. No link between social support and school-based parent involvement practices was found, but parent involvement was related to higher levels of adaptive behavior as reported by teachers and lower levels of adaptive behavior as reported by mothers.

Table 2 Descriptive statistics and correlations among study variables by ethnic group

	MA <i>M</i> (<i>SD</i>)	DA <i>M</i> (<i>SD</i>)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Social support											
1. Familial support ^a	5.64 (1.20)***	6.08 (0.98)	1	0.31**	0.02	0.27**	-0.11*	-0.09	-0.02	-0.03	0.19**
2. School support	3.68 (1.71)	3.55 (1.55)	0.18**	1	0.06	0.07	-0.09	-0.04	0.04	-0.08	0.09
Parenting											
3. Parent involvement	2.29 (0.52)	2.37 (0.67)	0.02	0.10	1	-0.03	0.02	0.05	0.09	-0.02	0.03
4. Positive parenting	3.82 (0.51)***	4.04 (0.47)	0.18**	0.12	0.09	1	0.03	-0.05	0.07	0.10	0.39**
5. Harsh parenting	1.80 (0.43)*	1.72 (0.44)	-0.08	-0.12	0.04	-0.08	1	0.20**	-0.12*	0.41**	-0.24**
Child outcomes											
6. Problem behavior (T)	46.05 (6.61)**	47.98 (7.76)	-0.18**	-0.05	0.03	-0.01	0.13*	1	-0.24**	0.17**	-0.15**
7. Adaptive behavior (T)	45.04 (8.77)**	47.28 (9.68)	0.15*	0.14*	0.16*	0.03	-0.07	-0.39**	1	-0.06	0.27**
8. Problem behavior (M)	50.39 (8.89)	51.02 (9.32)	-0.12	-0.06	0.02	-0.02	0.50**	0.24**	-0.14*	1	-0.19**
9. Adaptive behavior (M) ^a	46.90 (9.38)***	52.38 (9.18)	0.23**	0.11	-0.07	0.47**	-0.19**	-0.16**	0.27**	-0.24**	1

Correlations for the DA sample presented below the diagonal; correlations for the MA sample presented above the diagonal

MA Mexican American, DA Dominican American, T teacher rating, M mother rating

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ ^aGroup differed in variance

Table 3 Correlations among social support and demographic characteristics by ethnic group

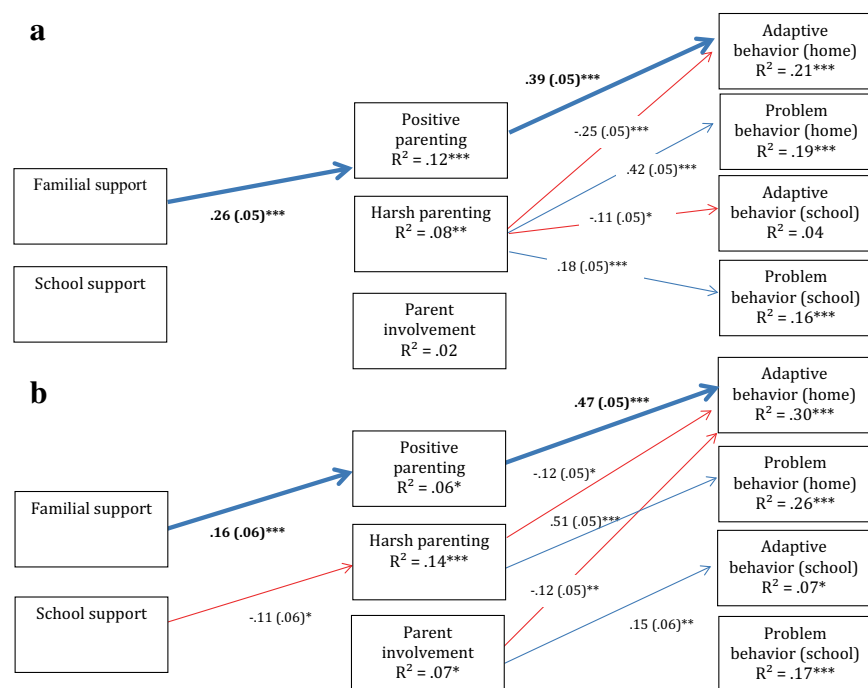
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Social support									
1. Familial support	1	0.30**	0.02	0.04	-0.03	-0.07	-0.05	-0.06	-0.03
2. School support	0.18**	1	-0.00	0.04	0.02	-0.12*	0.08	-0.06	-0.08
Demographic characteristic									
3. Years in US (mother)	-0.11	-0.03	1	-0.02	0.17**	-0.06	-0.15**	-0.05	-0.03
4. Family living in poverty	-0.00	-0.00	-0.03	1	0.04	-0.01	-0.04	-0.03	0.04
5. Mother works for pay	-0.03	0.03	0.22**	-0.04	1	0.11	-0.16**	0.03	0.04
6. Mother's educational level	0.00	-0.03	-1.00	0.02	-0.05	1	-0.02	0.44**	0.26**
7. Spanish spoken at home	-0.01	0.05	-0.16**	-0.04	-0.16**	-0.02	1	0.02	-0.09
8. Mother's acculturation	-0.02	0.01	-0.03	-0.03	-0.02	0.48**	0.05	1	-0.00
9. Mother's enculturation	0.02	-0.00	0.01	0.00	0.06	0.06	-0.05	-0.09	1

Correlations for the DA sample presented below the diagonal; correlations for the MA sample presented above the diagonal

MA Mexican American, DA Dominican American, C.O. Country of origin

* $p < .05$

** $p < .01$

Fig. 2 a SEM Model for MA. b SEM Model for DA

Note. Bolded paths are significant mediational paths. Analyses controlled for family poverty, marital and parent educational status. Child functioning based on the Behavior Assessment System for Children-2 Parent and Teacher Rating Scale.

Discussion

The present study aimed to describe social support as perceived by Latina mothers and to test its association with child functioning, through parenting practices. While there is ample evidence that social support has positive effects on parenting and child development among non-Latino White

samples [40], less is known about the effects of social support among immigrant Latinos, an important gap in the literature considering the generally high levels of social disadvantage experienced by this population of parents. Attending to cultural context, we focused on two specific ethnic groups, Mexican- and Dominican-origin, and distinguished between social support from family versus extrafamilial networks.

Perceived Social Support from Family and School Networks

The first aim of our study was to describe the levels of perceived support from two distinct sources: family and school community. As expected, support was high from family as experienced by both DA and MA mothers, supporting the notion of centrality of family for Latino populations [13]. However, DA mothers reported more support from family than MA mothers, perhaps because DA mothers in NYC had access to larger, multigenerational networks of family members who resided nearby and could provide both emotional and instrumental support [82]. In contrast, MA mothers in NYC are more likely to represent the first generation of Mexican immigrants to the city [23, 82]. As such, they may have received high levels of emotional support from family in their country of origin via phone or social media [2] but given the physical distance between family members, emotional support may have been less salient and instrumental support may have been altogether limited. Research shows that during the beginning of a migratory flow (e.g., Mexicans to NYC), immigrants tend to live with other migrants who are not part of their family network. In contrast, once a destination has become an established receiving community (i.e., an ethnic enclave), immigrants tend to live with extended family members [23].

Surprisingly, there were no group differences in perceived social support from the school community. Although DA mothers were more highly acculturated (e.g., more proficient in English) and, as residents in an ethnic enclave, were more likely to know other parents of children zoned to the same public school as their child, both MA and DA mothers reported similar and modest levels of support from school. Perceived support was not correlated with demographic variables, including maternal work status or years in the US, but future studies should aim to identify factors associated with support outside of the family, given that support from extrafamilial networks is protective [63, 75].

Perceived Social Support and Child Outcomes

The second aim of the present study was to test a path model of social support in relation to child outcomes, indirectly through parenting. Specifically, we examined how social support from family and school networks was linked with parent and teacher ratings of children's problem and adaptive behaviors, indirectly through positive parenting, harsh parenting, and parent involvement in education. Our model was partially supported, and only some of the hypothesized associations were observed. Our main finding, which emerged for both MA and DA families, showed a path

linking support from family networks with child adaptive behavior in the home, through positive parenting practices. Although untested in the present study, it may be that support from family members increased parental self-efficacy [40] and/or helped mothers to manage their stress, thereby promoting the use of positive parenting practices [33, 50, 58].

Though the paths linking support from the school community to child outcomes were not significant, we did find that more support from school networks was associated with lower self-reported use of harsh practices among DA mothers. We expected that mothers who received support from the school community would have more exposure to mainstream childrearing values and norms, including the school-sanctioned endorsement of non-physical discipline strategies such as time out. While this appears to have been the case with DA mothers, it is not clear why the association was not observed among MA mothers. Qualitative studies with Spanish-speaking parents have shown that language barriers limit the depth and meaningfulness of social connections within school communities [28]. It is possible that in the present study, the lower levels of English proficiency among MA mothers shaped the types of support they received from other parents at the school (e.g., shared recreational time versus advice or access to resources), limiting its effects on parenting. More work is needed to identify which components of support help immigrant Latina mothers rely less on harsh practices, especially considering the robust associations found between harsh parenting and child functioning.

Based on our conceptual model, we also expected, but did not find, that higher levels of social support within the school setting (by other parents, not by school staff specifically) would be associated with more parent involvement, conceptualized as teacher ratings of mother involvement in school-based activities. It may be that parent–parent relationships are not sufficient to offset cultural gaps between Latina mothers and US American schools, and instead, parent–teacher relationships are needed to promote school-based parent involvement. Not surprisingly, given the cultural gap between Spanish-speaking immigrant mothers and non-Spanish-speaking US American teachers, on average mothers were rated as only “somewhat” involved. Previous research with schools serving MA populations has highlighted significant barriers to parent involvement, showing that even with communication skills training, Spanish-speaking parents struggle with school-based involvement. Gonzales and Dumka [27] recommend that beyond language issues, scholars should attend to how parent involvement may be promoted by creating a receptive school climate that parents understand how to navigate.

Parenting and Child Outcomes

In considering parenting and child outcomes, we made no hypothesis about the association between harsh practices and child functioning. We found that harsh parenting was associated with less adaptive behavior and more problem behavior as rated by both mothers (for DA and MA children) and teachers (for MA children only). It is important to note that all mothers, whether MA or DA, reported high levels of positive parenting and low levels of harsh parenting (with DA mothers reporting modestly but significantly higher levels of positive parenting). Much scholarly discussion has centered around the use of harsh practices among Latino parents, as past studies have indicated that physical punishment is culturally-normative [45] and possibly unrelated to Latino child outcomes [6, 67]. The present study findings suggest that while harsh practices such as spanking may be acceptable, they nonetheless appear to be used infrequently with 4–5 year old children. Our findings further suggest that, despite their infrequent use, harsh practices are associated with poor outcomes among young Latino children. More research using longitudinal study designs is needed to test the direction of these associations.

In addition, our hypothesis that school-based parent involvement would be associated with positive child functioning was only partially supported. Parent involvement was not related to MA child outcomes at all and was differentially related to DA child outcomes depending on context. Specifically, school-based parent involvement was associated with more adaptive behavior at school but with less adaptive behavior at home. A positive association between school-based parent involvement and child functioning has been found in past studies, as mothers who are more engaged with their child's teacher may be best able to support their child's success in the classroom [36]. The negative association between school-based parent involvement and child functioning at home was unexpected, but it may be that mothers who are concerned about their child (e.g., in terms of low adaptability, difficulty making friends) are more likely to engage and communicate with school staff in an attempt to address these concerns. Again, longitudinal data are needed to examine how child characteristics influence parenting and vice versa.

Limitations and Future Directions

The reliance on cross-sectional data in the present study was one major limitation. Longitudinal data is needed to examine causality and also to examine change over time in social support and parenting. For example, it may be that the effects of social support from the school community are not immediate but develop over time. Studies are needed to examine how relationships between immigrant Latina

mothers and a community of parents from a mainstream school develop, are maintained, and influence the parenting values and practices of mothers. The ethnic makeup of the school population may be important to consider as well. For example, school communities that are made up of other Spanish-speaking parents may facilitate the integration of new Latino immigrant parents into school networks, providing invaluable social support and influencing the ways in which new parents engage in school-based parent involvement practices [44]. In the present study, families were drawn from schools that ranged from approximately 20% Latino to nearly 100% Latino, and it is likely that the ethnicity of parents in the school network is important in the study of social support [44]. It will also be important for future studies to examine a more comprehensive model of social support that includes correlates of social support from different sources and the mechanisms by which support influences parenting. Finally, the present study findings may be specific to Mexican- and Dominican-origin families during the first years of schooling (i.e., pre-k and kindergarten) and should not be generalized to other ethnic groups or child ages without further study.

Despite these notable limitations, the present study used a large sample, attended to ethnic group differences, and included both mother and teacher report to examine social support among mothers as a protective factor for the development of young children. Support, specifically from family networks, does appear to be related to positive parenting and positive child outcomes. Importantly, this association was seen even for MA mothers whose support may have come primarily from family members who remained in Mexico (i.e., via social media). Though causality cannot be inferred, these findings underscore the importance of maintaining family ties and suggests that interventions would be strengthened by recognizing the role of extended family and perhaps even by encouraging the participation of extended family [31, 57]. Though attention to the potential costs that are associated with high levels of family involvement and obligation is warranted [13], familial support appears to be an important factor for Latino families and one that can potentially mitigate the risks associated with socioeconomic disadvantage (e.g., living in poverty; minority status).

Summary

The role of social support in diminishing the stress related to parenting may be especially important for immigrant families who must deal with the stress of adapting to a new culture without the adequate amount of economic resources [18, 40]. Despite evidence showing that social support is an important protective factor, little is known about the role of social support in parenting and child development in

Latino families [3]. Considering the importance that Latinos give to the family unit [48], the first aim of our study was to describe the level of perceived support that Latina mothers receive from the school community and from family networks. In addition, we focused on examining social support as a protective factor for the early childhood functioning of children, mediated by parenting practices. In examining parenting practices, we consider the respective roles of positive relative to harsh parenting on Latino child functioning, an issue that is debated in the literature [34, 39]. Six hundred and ten Mexican and Dominican American families participated in our study. Results showed that familial support was higher for both ethnic groups than support received from school community. Dominican mothers reported higher levels of family support than Mexican mothers, but the groups were not different in the level of perceived support from the school community. We also found some evidence of the protective effect of social support on children's functioning, indirectly through parenting. For both ethnic groups, familial support was associated with child functioning, indirectly through positive parenting practices. Although support from the school community was associated with less frequent use of harsh practices, it did not show significant association with child behavior. Notably, mothers reported high levels of positive parenting and low levels of harsh parenting practices. In addition, harsh parenting was related to less adaptive behavior and more problem behavior for both ethnic groups. Finally, mothers showed a modest level of involvement in school-based activities, which was associated with outcomes among Dominican but not Mexican children. Overall, our study provides some evidence that familial support is an important factor for Latino families that may promote early childhood development.

Acknowledgments This research was supported in part by an R01 (R01 HD066122-01) to the last author and by an Alicia Koplowitz Foundation grant to the first author. The authors wish to thank the collaborating school sites, the participant families, and the research staff who made this work possible.

References

1. Barker ED, Maughan B (2009) Differentiating early-onset persistent versus childhood-limited conduct problem youth. *Am J Psychiatry* 166(8):900–908
2. Barnett MA (2012) Extended family support networks of Mexican American mothers of toddlers. National Center for Family & Marriage Research. Retrieved from <https://www.bgsu.edu/content/dam/BGSU/collegeof-arts-and-sciences/NCFMR/documents/WP/WP-12-07.pdf>
3. Barnett MA, Mortensen JA, Tilley EH, Gonzalez H (2013) Global and parenting-specific social support as protective factors for the well-being of Mexican American mothers of toddlers. *Fam Sci* 4(1):98–109. doi:10.1080/19424620.2013.807294
4. Becerra RM (1988) The Mexican American family. *Ethnic Fam Am Patterns Variations* 141–159
5. Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Dev* 55(1), 83–96. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1129836>
6. Berlin LJ, Ispa JM, Fine MA, Malone PS, Brooks-Gunn J, Brady-Smith C et al (2009) Correlates and consequences of spanking and verbal punishment for low-income White, African American, and Mexican American toddlers. *Child Dev* 80(5):1403–1420. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01341.x
7. Berzenski SR, Yates TM (2013) Preschoolers' emotion knowledge and the differential effects of harsh punishment. *J Fam Psychol* 27(3):463–472. doi:10.1037/a0032910
8. Brewis AA, Piñeda D (2001) Population variation in children's behavioral. *Am J Phys Anthropol*, 114:54–60
9. Bronfenbrenner U, Crouter AC (1983) The evolution of environmental models in developmental research. In: Mussen P (ed) *The handbook of child psychology*. Wiley, New York
10. Burchinal MR, Follmer A, Bryant DM (1996) The relations of maternal social support and family structure with maternal responsiveness and child outcomes among African American families. *Dev Psychol* 32(6):1073–1083. doi:10.1037/0012-1649.32.6.1073
11. Calzada E, Barajas-Gonzalez RG, Huang KY, Brotman L (2015) Early childhood internalizing problems in Mexican- and Dominican-origin children: the role of cultural socialization and parenting practices. *J Clin Child Adolesc Psychol*. doi:10.1080/15374416.2015.1041593
12. Calzada EJ, Eyberg SM (2002) Self-reported parenting practices in Dominican and Puerto Rican mothers of young children. *J Clin Child Adolesc Psychol* 31(3):354–363. doi:10.1207/153744202760082612
13. Calzada EJ, Tamis-LeMonda CS, Yoshikawa H (2012) Familismo in Mexican and Dominican families from low-income urban communities. *J Fam Issues* 34(12):1696–1724. doi:10.1177/0192513X12460218
14. Casagrande Silva AP, Loureiro SR (2014) Analysis of studies on social support and children of depressed mothers: a systematic review. *Paideia* 24(59):397–405. doi:10.1590/1982-43272459201414
15. Castillo LG, Conoley CW, Brossart DF (2004) Acculturation, White marginalization, and family support as predictors of perceived distress in Mexican American female college students. *J Couns Psychol* 51:151–157
16. Cauce AM, Domenech-Rodriguez M (2002) Latino families: Myths and realities. In: Contreras JM, Kerns KA, Neal-Barnett AM (eds) *Latinos children and families in the United States: Current research and future directions*. Praeger, Westport, CT, pp 3–25
17. Ceballos R, Kennedy TM, Bregman A, Epstein-Ngo Q (2012) Always aware (Siempre pendiente): latina mothers' parenting in high-risk neighborhoods. *J Fam Psychol* 26(5):805–815. doi:10.1037/a0029584
18. Ceballos R, McLoyd VC (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child Dev* 73(4):1310–1321. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12146749>
19. Chavkin NF, Gonzalez DL (1995) Forging partnerships between Mexican American parents and the schools. West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools
20. Contreras JM, Lopez IR, Rivera-Mosquera ET, Raymond-Smith L, Rothstein K (1999) Social support and adjustment among Puerto Rican adolescent mothers: the moderating effect of acculturation. *J Fam Psychol* 13:228–243
21. Domenech Rodríguez MM, Donovan MR, Crowley SL (2009) Parenting styles in a cultural context: observations of “protective

- parenting" in first-generation Latinos. *Fam Process* 48:195–210. doi:[10.1111/j.1545-5300.2009.01277.x](https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01277.x)
22. Domina T (2005) Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociol Educ* 78(3):233–249. doi:[10.1177/003804070507800303](https://doi.org/10.1177/003804070507800303)
 23. Flores-Yeffal N, Aysa-Lastra M (2011) Place of origin, types of ties, and support networks in Mexico–U.S. Migration. *Rural Sociol* 76(4):481–510. doi:[10.1111/j.1549-0831.2011.00060.x](https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2011.00060.x)
 24. Fracasso MP, Busch-Rossnagel NA, Fisher CB (1994) The relationship of maternal behavior and acculturation to the quality of attachment in Hispanic infants living in New York City. *Hispanic J Behav Sci* 16:143–154
 25. Gee CB, Rhodes JE (2007) A social support and social strain measure for minority adolescent mothers: a confirmatory factor analytic study. *Child Care Health Dev* 34(1):87–97. doi:[10.1111/j.1365-2214.2007.00754.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00754.x)
 26. Ghazarian SR, Roche KM (2010) Social support and low-income, urban mothers: longitudinal associations with adolescent delinquency. *J Youth Adolesc* 39(9):1097–1108. doi:[10.1007/s10964-010-9544-3](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9544-3)
 27. Gonzales NA, Dumka LE (2004) Preventing poor mental health and school dropout of Mexican American adolescents following the transition to junior high school. *J Adolesc Res* 19(1):113–131. doi:[10.1177/0743558403258124](https://doi.org/10.1177/0743558403258124)
 28. Good ME, Masewicz S, Vogel L (2010) Latino English language learners: bridging achievement and cultural gaps between schools and families. *J Latinos Educ* 9(4):321–339. doi:[10.1080/15348431.2010.491048](https://doi.org/10.1080/15348431.2010.491048)
 29. Green BL, Furrer C, McAllister C (2007) How do relationships support parenting? Effects of attachment style and social support on parenting behavior in an at-risk population. *Am J Commun Psychol* 40(1–2):96–108. doi:[10.1007/s10464-007-9127-y](https://doi.org/10.1007/s10464-007-9127-y)
 30. Grolnick W, Slowiaczek M (1994) Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Dev* 65:237–252
 31. Harrison AO, Wilson MN, Pine CJ, Chan SQ et al (1990) Family ecologies of ethnic minority children development. *Child Dev* 61(2):347–362
 32. Haxton CL, Harknett K (2009) Racial and gender differences in kin support: a mixed-methods study of African American and Hispanic couples. *J Fam Issues* 30:1019–1040
 33. Heberle AE, Krill SC, Briggs-gowan MJ, Carter AS, Heberle AE, Krill SC et al (2015) Predicting externalizing and internalizing behavior in kindergarten: examining the buffering role of early social support predicting. *J Clin Child Adolesc Psychol* 44(4):640–654. doi:[10.1080/15374416.2014.886254](https://doi.org/10.1080/15374416.2014.886254)
 34. Hill NE, Bush KR, Roosa MW (2003) Parenting and family socialization strategies and children's mental health: Low-income Mexican–American and Euro–American mothers and children. *Child Dev* 74(1):189–204. doi:[10.1111/1467-8624.t01-1-00530](https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00530)
 35. Horvat EM, Weininger EB, Lareau A (2003) From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *Am Educ Res J* 40(2):319–351
 36. Hughes J, Kwok OM (2007) Influence of student–teacher and parent–teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *J Educ Psychol* 99(1):39–51. doi:[10.1037/0022-0663.99.1.39](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39)
 37. Huntsinger CS, Jose PE (2009) Parental involvement in children's schooling: different meanings in different cultures. *Early Childhood Res Q* 24(4):398–410. doi:[10.1016/j.ecresq.2009.07.006](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.006)
 38. Huss-Keeler RL (1997) Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: a case study. *Teach Teach Educ* 13(2):171–182. doi:[10.1016/S0742-051X\(96\)00018-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00018-2)
 39. Ispa JM, Fine MA, Halgunseth LC, Harper S, Robinson J, Boyce L et al (2004) Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother–toddler relationship outcomes: variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Dev* 75(6):1613–1631. doi:[10.1111/j.1467-8624.2004.00806.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00806.x)
 40. Izzo C, Weiss L, Shanahan T, Rodriguez-Brown F (2000) Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socioemotional adjustment in Mexican immigrant families. *J Prev Interv Commun* 20(1–2):197–213. doi:[10.1300/J005v20n01](https://doi.org/10.1300/J005v20n01)
 41. Klugman M (2002) The role of the host culture as a resource for developing intercultural understanding in a Dutch international secondary school. *J Res Int Educ* 4:193–209
 42. Khaleque A, Rohner RP (2012) Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: a meta-analytic review of worldwide research. *J Cross Cult Psychol* 43(5):784–800. doi:[10.1177/0022022111406120](https://doi.org/10.1177/0022022111406120)
 43. Knight GP, Virdin LM, Rwsa M (1994) Socialization and family correlates of mental health outcomes among Hispanic and European American children: consideration of cross-ethnic scalar equivalence. *Child Dev* 65:212–224
 44. Klugman J, Lee JC, Nelson SL (2012) School co-ethnicity and Hispanic parental involvement. *Soc Sci Res* 41(5):1320–1337. doi:[10.1016/j.ssresearch.2012.05.005](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.05.005)
 45. Lansford JE, Dodge KA, Malone PS, Bacchini D, Zelli A, Chaudhary N et al (2005) Cultural normativeness physical discipline and children's adjustment as a moderator. *Child Dev* 76(6):1234–1246
 46. Leidy MS, Guerra NG, Toro RI (2012) Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *J Latina/o Psychol* 1(S):3–13. doi:[10.1037/2168-1678.1.S.3](https://doi.org/10.1037/2168-1678.1.S.3)
 47. Llagas C, Snyder TD (2003) Status and trends in the education of Hispanics. Retrieved from <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ie.n.35556031991987;view=1up;seq=2>
 48. Lugo Steidel A, Contreras J (2003) A new familism scale for use with Latino populations. *Hispanic J Behav Sci* 25:312–330
 49. Martinez CR, DeGarmo DS, Eddy JM (2004) Promoting academic success among Latino youths. *Hispanic J Behav Sci* 26(2):128–151
 50. McConnel D, Breitzkreuz R, Savage A (2010) From financial hardship to child difficulties: main and moderating effects of perceived social support. *Child Care Health Dev* 37(5):679–691. doi:[10.1111/j.1365-2214.2010.01185.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01185.x)
 51. McKay MM, Atkins MS, Hawkins T, Brown C, Lynn CJ (2003) Inner-city African American parental involvement in children's schooling: racial socialization and social support from the parent community. *Am J Commun Psychol* 32(1/2):107–114. doi:[10.1023/A:1025655109283](https://doi.org/10.1023/A:1025655109283)
 52. McLoyd VC, Smith J (2002) Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: emotional support as a moderator. *J Marriage Fam* 64(1):40–53
 53. Mickelson KD, Demmings JL (2009) The impact of support network substitution on low-income women's health: are minor children beneficial substitutes? *Soc Sci Med* 68(1):80–88. doi:[10.1016/j.socscimed.2008.09.057](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.057)
 54. Mulvaney-Day NE, Alegria M, Sribney W (2007) Social cohesion, social support, and health among Latinos in the United States. *Soc Sci Med* 64(2):477–495. doi:[10.1016/j.socscimed.2006.08.030](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.08.030)
 55. Muthén LK, Muthén BO (2010) Mplus user's guide: statistical analysis with latent variables: user's guide. Authors, Los Angeles, CA
 56. Muthén BO, Satorra A (1995) Complex sample data in structural equation modeling. *Sociol Methodol* 25:267–316. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/271070> doi:[10.2307/271070](https://doi.org/10.2307/271070)

57. Niska KJ (1999) Mexican American family processes: nurturing, support, and socialization. *Nurs Sci Q* 12(2):138–142. doi:10.1177/08943189922106792
58. Prelow HM, Weaver SR, Bowman MA, Swenson RR (2010) Predictors of parenting among economically disadvantaged Latina mothers: mediating and moderating factors. *J Commun Psychol* 38(7):858–873. doi:10.1002/jcop.20400
59. Repetti RL, Taylor SE, Seeman TE (2002) Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychol Bull* 128(2):330–366. doi:10.1037//0033-2909.128.2.330
60. Reynolds CR, Kamphaus RW (2004) BASC-2 behavior assessment system for children manual, 2nd edn. American Guidance Service, Inc. Circle Pines, MN
61. Rivera FI, Guarnaccia P, Mulvaney-Day N, Lin J, Torres M, Alegria M (2008) Family cohesion and its relationship to psychological distress among Latino groups. *Hispanic J Behav Sci* 30:357–378
62. Robinson CC, Mandlco B, Frost Olsen S, Hart CH (1995) Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure. *Psychol Rep* 77:819–830
63. Rodriguez N, Mira CB, Myers HF, Morris JK, Cardoza D (2003) Family or friends: Who plays a greater supportive role for Latino college students? *Cult Divers Ethnic Minor Psychol* 9(3):236–250. doi:10.1037/1099-9809.9.3.236
64. Rodriguez N, Mira CB, Paez ND, Myers HF (2007) Exploring the complexities of familism and acculturation: central constructs for people of Mexican origin. *Am J Commun Psychol* 39(1–2):61–77. doi:10.1007/s10464-007-9090-7
65. Roosa M, Tein J, Groppenbacher N, Michaels M, Dumka L (1993) Mothers' parenting behavior and child mental health in families with a problem drinking parent. *J Marriage Fam* 55(1):107–118. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/352962>
66. Sarason IG, Sarason BR, Pierce GR (1990) Social support: the search for theory. *J Soc Clin Psychol* 9(1):133–147. doi:10.1521/jscp.1990.9.1.133
67. Slade EP, Wissow LS (2004) Spanking in early childhood and later behavior problems: a prospective study of infants and young toddlers. *Pediatrics* 113(5):1321–1330. doi:10.1542/peds.113.5.1321
68. Slykerman RF, Thompson JMD, Pryor JE, Becroft DMO, Robinson E, Clark PM et al (2005) Maternal stress, social support and preschool children's intelligence. *Early Hum Dev* 81(10):815–821. doi:10.1016/j.earlhumdev.2005.05.005
69. Soediono B (1989) Main content area measures of perceived social support from friends and from family: three validation studies. *J Chem Inf Model* 53:160. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
70. Tan ET, Goldberg WA (2009) Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *J Appl Dev Psychol* 30(4):442–453. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.023
71. Trumbull E, Rothstein-Fisch C, Greenfield PM, Quiroz B (2001) Bridging cultures between home and schools: a guide for teachers. Lawrence Erlbaum Associates, Mahway, NJ
72. U.S. Census Bureau (2008) Current population survey/annual social and economic (ASEC) supplement. (Table PINC-03: educational attainment—People 25 years old and over, by total money earnings in 2007, work experience in 2007, age, race, Hispanic origin, and sex). Retrieved from <http://www.census.gov/cps>
73. Valenzuela A (1999) Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. SUNY Press, NY
74. Valle R, Vega W (eds) (1980) Hispanic natural support systems: mental health promotion perspectives. Department of Mental Health, California
75. Vega WA, Kolody B, Valle JR (1987) Migration and mental health†: an empirical test of depression risk factors among immigrant Mexican women. *Int Migr Rev* 21(3):512–530
76. Vega W, Kolody B, Valle R, Weir J (1991) Social networks, social support, and their relationship to depression among immigrant Mexican women. *Human Org* 50(2):154–162
77. Villanueva I (1996) Change in the educational life of Chicano families across three generations. *Educ Urban Soc* 29(1):13–34
78. Webster-Stratton C (1998) Preventing conduct problems in head start children: strengthening parenting competencies. *J Consult Clin Psychol* 66(5):715–730. doi:10.1037/0022-006X.66.5.715
79. Webster-Stratton C, Reid MJ, Hammond M (2001) Preventing conduct problems, promoting social competence: a parent and teacher training partnership in head start. *J Clin Child Psychol* 30(3):283–302. doi:10.1207/S15374424JCCP3003_2
80. Weiss SJ, Goebel P, Page A, Wilson P, Warda M (1999). The impact of cultural and familial context on behavioral and emotional problems of preschool Latino children. *Child Psychiatr Human Deve* 29(4):287–301. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10422353>
81. Wilson MN, Tolson TFJ (1990) Familial support in the Black community. *J Clin Child Adolesc Psychol* 19(4):347–355. doi:10.1207/s15374424jccp1904
82. Yoshikawa H (2011). Immigrants raising citizens: undocumented parents and their children. Russell Sage Foundation, New York
83. Zambrana R, Silva-Palacios V, Powell D (1992) Parenting concerns, family support systems, and life problems in Mexican-origin women: a comparison by nativity. *J Commun Psychol* 20:276–288. Retrieved from [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6629\(199210\)20:4<276::AID-JCOP2290200403>3.0.CO;2-8/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6629(199210)20:4<276::AID-JCOP2290200403>3.0.CO;2-8/abstract)
84. Zimet GD, Dahlem NW, Zimet SG, Farley GK (1988) The multidimensional scale of perceived social support. *J Pers Assess* 52(1):30–41

6. DISCUSIÓN DE LAS PUBLICACIONES PRESENTADAS

Los resultados de las publicaciones presentados en esta Memoria confirman la importancia de identificar factores que favorezcan el buen desarrollo emocional y conductual de niños de origen mexicano y dominicano. Ya desde la primera infancia se observa cómo los niños son permeables a diversos factores de protección que pueden mitigar el hecho de vivir en difíciles circunstancias sociales y económicas. El hecho de identificar dichos factores protectores precozmente contribuirá a prevenir los problemas emocionales y conductuales que esta minoría étnica ha mostrado tener a lo largo de su desarrollo en EE.UU., especialmente en la adolescencia y juventud temprana.

Será por lo tanto importante promover la exposición a estos factores de protección en aquellas instituciones a las que estas familias tienen acceso, principalmente centros escolares y comunitarios. En los estudios publicados para la realización de esta Memoria, se han considerado los siguientes factores familiares e individuales para abordar el análisis de sus efectos en los niños de origen inmigrante: apoyo social percibido por los padres, estilo parental, involucración de los padres en los centros escolares, y desarrollo de la identidad étnica por parte de los niños.

Lo primero a destacar es la necesidad de analizar los datos separadamente para los distintos grupos latinos, dado el distinto perfil sociodemográfico que tienen los subgrupos analizados en estos estudios. En muchos de los trabajos empíricos que han sido revisados para la elaboración de estos artículos y de la presente Memoria, se ha observado cómo la mayor parte de ellos analizan los datos facilitados principalmente por inmigrantes de origen mexicano y, sin embargo, las conclusiones se generalizan a toda la población latina. Parece importante destacar la gran heterogeneidad cultural e histórica que caracteriza a la población latina ya que está constituida por casi una treintena de países, de los cuales alrededor de 19 comparten la importante característica común de utilizar el español como lengua vehicular.

A pesar de tener en común el uso del español, muchos son los autores que reivindican una identidad cultural diferenciada para cada país latinoamericano, atendiendo a las diferencias culturales e históricas (Rosado & Elias, 1993; Vega, 1990). De la misma manera que no sería fiable que un estudio realizado con muestra rumana o alemana, generalizara sus conclusiones a toda la población europea atendiendo a las similitudes culturales comunes a todos los países pertenecientes a esta comunidad, no

parece apropiado generalizar los resultados a toda la población latina basándose en el estudio de un único grupo perteneciente a dicha categoría. Como ya se ha ido argumentado a lo largo de la presente Memoria, hay amplias diferencias culturales y demográficas entre los distintos grupos de origen latino. Esto se refleja en que los mismos inmigrantes tienden a identificarse en mayor medida según su país de origen y no por la pertenencia a la categoría étnica “latina” (Taylor et al., 2012). Además, más allá de los aspectos culturales compartidos, los diversos grupos latinos muestran claras diferencias sociodemográficas en EE.UU., en parte debido a la diferente historia migratoria que cada país ha tenido en EE.UU. y en parte a las diferencias culturales existentes entre estos mismos grupos. Por todos estos motivos, es deseable evitar dichas generalizaciones en futuras publicaciones.

6.1. Apoyo social percibido

En nuestro estudio encontramos que el nivel de apoyo familiar era elevado tanto para los dominicanos como para los mexicanos. Estos resultados están en consonancia con otros estudios que resaltan la importancia de la familia (familismo) en grupos de cultura latina (Calzada et al., 2012). Los hallazgos obtenidos muestran un nivel significativamente más alto de apoyo familiar percibido por las madres dominicanas en comparación con las mexicanas, lo que puede tener que ver con las características demográficas previamente mencionadas. Los dominicanos llevan más años establecidos en la ciudad de NY y tienden a buscar la cercanía ubicándose en un mismo barrio y conformando algunos de los llamados enclaves étnicos de la ciudad (Yoshikawa, 2011). Esto sin duda facilita la configuración de una red familiar y social proveedora además de recibir el necesario apoyo emocional e instrumental.

El flujo migratorio de los mexicanos es sin embargo mucho más reciente, lo cual tiene unas claras implicaciones a la hora de considerar el apoyo familiar y social del que puede disponer esta minoría. Algunos autores señalan que al principio del flujo migratorio, los inmigrantes suelen agruparse junto a otros en pisos compartidos en el país de acogida, y solamente transcurrido un tiempo hacen llegar a sus familiares para instalarse junto a ellos (Flores-Yeffal & Aysa-Lastra, 2011). Mientras tanto, los inmigrantes suelen mantener un contacto con la familia de origen a través del teléfono y de las nuevas comunicaciones (Barnett, 2012) lo que podría limitar el alcance que dicho apoyo familiar podría tener sobre el inmigrante. Esta situación podría quizá explicar el menor nivel de apoyo familiar percibido por los mexicanos.

Curiosamente, el nivel de apoyo obtenido por otros padres de la comunidad escolar es modesto tanto para los padres de origen dominicano como mexicano, siendo ligeramente mayor en el subgrupo mexicano aunque sin llegar a ser esta diferencia estadísticamente significativa. De nuevo, puede ser que los mexicanos, al disponer de una menor red de apoyo familiar que los dominicanos busquen en mayor medida el contacto con otros padres de la comunidad escolar, viéndose a la vez este contacto limitado por las diferencias culturales y lingüísticas. Esto podría también explicar el motivo por el que el índice de apoyo social referido por los mexicanos es modesto aunque superior al de los dominicanos. Para los dominicanos, sin embargo, la modesta puntuación en el apoyo social recibido por parte de la comunidad escolar puede tener que ver con lo que otros estudios han indicado sobre las consecuencias del familismo. Estos estudios refieren que el excesivo peso de la familia en la cultura latina puede ir a veces en detrimento de la socialización fuera del ámbito familiar (Hernández et al., 2010). Así, la tendencia de los dominicanos a vivir en enclaves étnicos disminuiría de alguna manera la tendencia a establecer redes sociales fuera de los mismos.

6.2. Apoyo social y funcionamiento emocional y conductual de los niños

El efecto que el apoyo social recibido por los padres puede tener en el desarrollo emocional y conductual de los niños no ha sido suficientemente investigado en población inmigrante de origen latino (Barnett et al., 2013). Como ya se ha mencionado previamente, este hecho resulta llamativo por dos motivos: por un lado, estas familias sufren una especial situación de dificultad económica y social y, por otro lado, la literatura empírica ha demostrado el claro efecto protector que el apoyo social ejerce a nivel general. Por estos motivos, podría estar especialmente indicado el estudio del efecto protector que el apoyo social experimentado por los padres podría ejercer sobre el desarrollo mental de los niños latinos.

En nuestro modelo esperábamos encontrar que un nivel elevado de apoyo familiar y social estaría indirectamente asociado con un mejor funcionamiento socioemocional y conductual de los niños en el ámbito familiar y escolar a través del positivo efecto que dicho apoyo social ejercería sobre la parentalidad. Sin embargo, solo vimos confirmadas algunas de nuestras hipótesis. A continuación, se detallará cuáles de ellas se han visto confirmadas y cuáles no, argumentando además las posibles explicaciones relacionadas con dichos hallazgos.

6.2.1. Apoyo familiar, estilo parental y funcionamiento infantil

Tanto para familias mexicanas como dominicanas, nuestro estudio confirmó que el nivel de apoyo familiar estaba asociado con un mejor funcionamiento adaptativo en el hogar, gracias al estilo parental positivo mantenido por los padres. El motivo por el que este efecto se encuentra en ambos grupos puede ser debido a diversas explicaciones. Por ejemplo, considerando previos estudios, pudiera ser que el apoyo familiar funcionara como un amortiguador del estrés que estas familias con limitados recursos económicos experimentan cada día durante la crianza de los niños (Belsky, 1984; Rodriguez et al., 2007). Esta disminución de estrés experimentada por los padres podría incrementar el bienestar psicológico de éstos y su sentimientos de seguridad y autoeficacia parental, lo que conllevaría un menor uso de técnicas coercitivas y un estilo parental más positivo (Heberle et al., 2015; Izzo et al., 2000; McConnel et al., 2010; Prelow et al., 2010). De esta manera, este bienestar y funcionamiento parental conllevaría una mayor disposición para estar con los hijos, una mejor relación con ellos y, en definitiva, una mejor salud mental que se vería reflejada en un mejor funcionamiento conductual y socioemocional de los niños tanto en el hogar como en el centro escolar (Burchinal et al., 1996).

6.2.2. Apoyo social de la comunidad escolar, estilo parental y funcionamiento infantil

En el estudio realizado se esperaba encontrar una asociación indirecta entre el apoyo recibido por la comunidad escolar y el funcionamiento de los niños a través de la manifestación por parte de los padres de un estilo parental más positivo, menos coercitivo y de una mayor involucración en las actividades escolares de los hijos. Sin embargo, esta asociación no llegó a obtener la significación estadística deseada. No obstante, sí que se encontró relación entre recibir apoyo por otros padres de la comunidad escolar y un menor uso de técnicas coercitivas por parte de las madres dominicanas. Quizá el contacto con otros padres del centro escolar podría proporcionar a los padres de origen inmigrante otra visión sobre la manera de criar a sus hijos en consonancia con valores educativos y pautas de crianza culturalmente deseables en EE.UU. (McConnel et al., 2010). Por ejemplo, el uso de técnicas coercitivas como manera de regular el comportamiento de los hijos son prácticas culturalmente censuradas en EE.UU. (Saunders, 2013). De esta manera, vivir en una sociedad en la que los padres inmigrantes se ven expuestos a este tipo de mensajes o simplemente la exposición a un estilo educativo distinto podría influir especialmente en las madres dominicanas que, al tener un mejor dominio del inglés y mayores recursos económicos que las mexicanas, podrían tener una mayor oportunidad de mantener

contacto con miembros de la mayoría, participar en mayor medida en actividades comunitarias y ser por lo tanto más susceptibles al modelamiento parental.

En las madres mexicanas no se encontró esta asociación entre apoyo social de otros padres de la comunidad escolar, parentalidad y funcionamiento infantil. Esto podría ser debido a la menor penetración que este tipo de mensajes de apoyo puede tener en esta población, debido a las especiales dificultades que la población mexicana presenta en relación con la barrera lingüística (Good, Masewicz, & Vogel, 2010). No hay que olvidar que las madres mexicanas suelen presentar un bajo nivel de aculturación y de fluidez en inglés, lo que sin duda limitará la cantidad y la calidad del contacto que puedan mantener con la población norteamericana. Además, el encontrarse en mayor medida frente a las dominicanas en situación de dificultad económica y menor apoyo social, su participación en actividades sociales junto a miembros de la sociedad mayoritaria se verá más limitada (Treschan & Mehrotra, 2013).

Teniendo en cuenta los claros efectos negativos que el uso de técnicas coercitivas tiene en el funcionamiento de los niños mexicanos y dominicanos, habría que seguir explorando qué tipo de apoyo se puede ofrecer a las madres desde la comunidad educativa con el fin de disminuir el uso de este tipo de técnicas culturalmente aceptadas en su contexto sociocultural (Fracasso et al., 1994). Además conviene resaltar que, por un lado el uso de técnicas coercitivas es significativamente más alto en las madres mexicanas que las dominicanas y, por otro lado se observa también que las habilidades adaptativas de los niños MA son significativamente menores que la de los DA, por lo que estas madres (e indirectamente sus hijos) son quizá las que más necesitan recibir este tipo de apoyos, las que más solas se encuentran (menor nivel de apoyo familiar) y las que más difícil lo tienen para recibirlos (barrera lingüística).

Algunos autores han puesto en marcha grupos de entrenamiento en habilidades parentales en las comunidades educativas y los resultados han resultado ser positivos tanto para los padres y para sus hijos (Brotman et al., 2011). Sería por lo tanto interesante fomentar este tipo de intervenciones específicamente a padres de origen inmigrante que se encuentran afrontando una difícil situación socioeconómica en un marco cultural distinto al suyo.

6.2.3. Apoyo social, involucración parental en actividades escolares y funcionamiento infantil

Se esperaba también encontrar una asociación entre el apoyo social recibido por parte de otros padres de la comunidad educativa y la involucración de los padres en las actividades escolares de los hijos. Sin embargo, los resultados obtenidos no apoyaron nuestra hipótesis inicial. Los niveles de involucración en ambos grupos fueron medio-bajos, lo que es claramente congruente con los hallazgos obtenidos por estudios previos con población inmigrante (Klugman et al., 2012; Leidy et al., 2012). Además, como resultaba esperable dado el menor nivel de aculturación y dominio de inglés, la involucración es ligeramente más baja en el subgrupo mexicano.

Este bajo nivel de involucración observado en ambos grupos pudiera ser debido a la distancia cultural que los padres inmigrantes perciben respecto a los centros escolares, lo que tiene como consecuencia que apenas participen en reuniones y otras actividades propuestas por los centros (Klugman et al., 2012). Además, suele haber una disparidad entre los sistemas educativos norteamericanos y los mexicanos y dominicanos, lo que puede aumentar la sensación de los padres de estar ante un sistema cultural profundamente distinto al suyo que, unido a las dificultades idiomáticas, puede desembocar en la presentación de una actitud evitativa de los padres ante la comunidad educativa.

En el estudio realizado, se eligió el apoyo social recibido por otros padres también como medida del apoyo social recibido por la comunidad educativa. Sin embargo, quizá este contacto con otros padres es insuficiente de cara a solventar la barrera cultural con el centro escolar y es necesario aumentar además la involucración de los profesores de cara a disminuir la dificultad lingüística y cultural. De esta manera, los profesores podrán hacer de enlace entre el ámbito familiar y escolar y orientar a los padres sobre cómo pueden estar más presentes en la vida comunitaria escolar así como en el seguimiento de las actividades escolares de sus hijos (Gonzales, Dumka, Deardoff, Carter, & McCray, 2004).

6.3. Parentalidad de madres mexicanas y dominicanas

Aunque analizar el estilo parental en sí mismo no fue uno de los objetivos principales de nuestro estudio ya que se decidió explorar la parentalidad como una posible vía a través de la cual el apoyo social experimentado por los padres ejercería un efecto

protector sobre el funcionamiento de los niños, resulta interesante detenerse a observar estos resultados. En general, tanto las madres mexicanas como las dominicanas, refirieron niveles de parentalidad positiva elevados y un uso de técnicas coercitivas claramente bajo, en contraste con lo expuesto en estudios previos que analizaron el estilo parental de padres de origen latino (Fracasso et al., 1994; Knight et al., 1994) y en consonancia con lo hallado por algunos autores (Calzada & Eyberg, 2002; Hashima & Amato, 1994). Además, en comparación con las mexicanas, las madres dominicanas refirieron un nivel de parentalidad positiva significativamente más alto y un menor uso de técnicas coercitivas.

Una vez más, estos resultados podrían interpretarse de acuerdo a las diferencias demográficas y culturales ya observadas en ambos grupos. Las madres mexicanas viven en una situación de mayor dificultad económica, laboral, familiar e idiomática, lo que podría resultar en un nivel de estrés mayor y, por tanto, en el desempeño de una parentalidad más coercitiva y menos cálida. En contraste, las madres dominicanas, además de tener un mayor nivel de apoyo familiar y una mejor situación socioeconómica, tienen un mejor dominio del inglés. Esto puede conllevar un mayor contacto con la población norteamericana y, en consecuencia, una mayor exposición a otros modelos de crianza y parentalidad que podrían desembocar en una asimilación de ciertas pautas parentales. Por último, hay que mencionar también que, según refirieron los profesores, los niveles de involucración de las madres en las actividades escolares de los niños fueron relativamente bajos, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

6.4. Parentalidad y funcionamiento emocional y conductual de los niños

Basándonos en previos estudios con población de origen latino (ej. Berlin et al., 2009; Berzenski & Yates, 2013; McLoyd & Smith, 2002; Slade & Wissow, 2004), en la presente investigación se formuló la hipótesis de no asociación entre el uso de estrategias coercitivas por los padres y el funcionamiento de los niños. Sin embargo, los hallazgos que obtuvimos están en la línea con los obtenidos por otros estudios realizados con población occidental que relacionaron el uso de prácticas coercitivas con un peor desarrollo emocional y conductual de los niños (Gershoff, Lansford, Sexton, Davis-Kean, & Sameroff, 2012; Lansford, Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 2004). De esta manera, la hipótesis de la normatividad cultural para el uso de técnicas coercitivas en la crianza de los hijos no se ve apoyada por los resultados obtenidos en la presente

investigación. Esta hipótesis defiende que no hay asociación entre las prácticas coercitivas y el funcionamiento de los niños si en el marco cultural de referencia el uso de estas prácticas es vivido con normalidad (Lansford et al., 2005).

Sin embargo, en el estudio realizado se encontró específicamente que el uso de técnicas coercitivas, por muy infrecuente que fueran, sí estaban asociadas con un peor funcionamiento emocional y conductual tanto en el ámbito familiar como escolar, aunque en este último ámbito el efecto solo fue observado en niños de origen mexicano. Sería necesario realizar más estudios y de tipo longitudinal para valorar si esta tendencia se mantiene a lo largo del tiempo. Quizá, estos hallazgos sean debidos a que, con el tiempo, el efecto de la normatividad cultural va desvaneciéndose a medida que los niños de origen inmigrante se van aculturando al país y son expuestos a la visión negativa que la cultura mayoritaria mantiene en relación al uso de prácticas coercitivas en la crianza de los hijos. De esta manera, el niño pasaría de normalizar este tipo de prácticas a vivirlas de manera claramente negativa, lo que explicaría el impacto negativo que éstas ejercerían sobre su funcionamiento emocional y conductual.

Por último, se esperaba encontrar que una mayor involucración de los padres en las actividades escolares de los hijos estaría asociada con un mejor funcionamiento en el ámbito familiar y escolar. Sin embargo, nuestra hipótesis se vio confirmada únicamente en parte. Para los mexicanos, no se halló ninguna asociación entre ambas variables. Para los dominicanos, la dirección de la asociación fue diferente en función del contexto analizado lo que fue algo inesperado. En el ámbito escolar, una mayor involucración estuvo asociada a un mejor funcionamiento adaptativo mientras que en el ámbito familiar las madres más involucradas refirieron un peor funcionamiento adaptativo de sus hijos. El resultado obtenido en el ámbito escolar está en concordancia con los resultados aportados en previos estudios que señalan que madres más involucradas y partícipes con el colegio tienden a apoyar de una manera más adecuada a los niños en sus actividades escolares (Hughes & Kwok, 2007), lo que impactaría de manera positiva en el funcionamiento de los niños. Sin embargo, el hecho de que estas mismas madres luego reportaran un peor funcionamiento de los niños en el hogar fue llamativo. Este hallazgo podría tener que ver con que madres más involucradas en las actividades escolares serán también mucho más conscientes de las dificultades académicas de sus hijos ya que presumiblemente realizarán un seguimiento de las tareas escolares de sus hijos en el hogar.

Además, de acuerdo a las experiencias escuchadas durante los grupos para padres, podría considerarse que el hecho de realizar un mayor seguimiento materno en las actividades escolares en muchas ocasiones implica una mayor tensión relacional en el hogar, ya que puede ser objeto de disputa entre padres e hijos. Esto podría justificar una peor visión sobre el funcionamiento adaptativo de los hijos por parte de los padres (p.ej., más discusiones en el hogar por el rechazo de los niños a realizar los deberes junto a sus padres) y, sin embargo, una visión de mejor funcionamiento adaptativo en el colegio por parte de los profesores (mayor cumplimiento de las actividades académicas por parte del estudiante). Sería preciso de nuevo realizar un seguimiento longitudinal de estos niños para valorar si la dirección de esta asociación se mantiene en el tiempo.

A continuación del análisis realizado sobre la importancia de los factores familiares (parentalidad y apoyo familiar) y extra-familiares (apoyo de red social) sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños, procederemos a analizar el desarrollo de la identidad étnica en estos niños, por la importancia que diversos autores han atribuido a este constructo en el funcionamiento de los niños de origen inmigrante.

6.5. Identidad étnica

Se consideró el desarrollo de la identidad étnica como un elemento fundamental en niños nacidos en EE.UU. y crecidos en familias de origen inmigrante. Estos niños, sin duda crecen con una dificultad añadida respecto a otros niños: sus principales figuras de referencia muestran claras diferencias actitudinales, comportamentales, lingüísticas y culturales en comparación con otras figuras importantes con las que comienzan a tener contacto en el momento de ser escolarizados: profesores, otros padres y amigos (Garcia Coll & Marks, 2009). Esta disonancia entre ambos contextos disparará en el niño un cuestionamiento de ciertas cuestiones identitarias que quizá, en otro contexto, se habrían postergado algo más en el tiempo.

Una vez abordadas las diferencias principales de ambos grupos latinos en cuanto a características sociodemográficas y funcionamiento familiar, se puede intuir la importancia de facilitar en la medida de lo posible la integración de los distintos mundos en los que viven estos menores de origen inmigrante. Por un lado, en el hogar se suelen encontrar inmersos en un mundo en el que permanecen los valores de la cultura de origen (p. ej., la religión, el familismo, aficiones deportivas como el *soccer*, etcétera), se habla español, y los familiares se relacionan principalmente con miembros del mismo grupo

étnico. Por lo contrario, en el colegio, súbitamente los niños se encuentran inmersos en una realidad muy distinta (Garcia Coll & Marks, 2009). Allí, se habla principalmente en inglés y los puntos de referencia culturales cambian (p. ej., otros niños no juegan al *soccer* sino al fútbol americano), pudiendo aumentar la dificultad del niño para adaptarse adecuadamente a la vida escolar. Además, muchas veces sufren actitudes discriminatorias, lo que puede aumentar aún más su confusión y su adaptación, pudiendo aparecer entonces síntomas emocionales y conductuales (Fortuna et al., 2016; Smokowski & Bacallao, 2007).

Asimismo, algunos estudios apuntan que el contraste de estos dos mundos diferentes puede incrementar con el tiempo la conflictividad entre hijos y padres ya que los niños encuentran una dificultad mayor en identificarse con unos padres que no están necesariamente bien integrados a la sociedad a la que ellos sí pertenecen y los padres no reconocen en sus hijos los valores que les pretendían inculcar (Smokowski & Bacallao, 2007). No hay que olvidar que el ritmo de adaptación cultural entre hijos y padres es necesariamente distinto, dado que los hijos se encuentran en un contexto de mucha mayor inmersión cultural por el colegio y contacto con otros miembros de la cultura mayoritaria, (Portes & Rumbaut, 2006; Priscilla Lui, 2015). De hecho, a veces la diferencia entre padres e hijos respecto al nivel de integración en la cultura mayoritaria es tal que muchas veces los hijos actúan como mediadores culturales entre los padres y la sociedad de acogida (Priscilla Lui, 2015), llegando a ser los hijos el único puente de unión entre los padres y la sociedad (Mickelson & Demmings, 2009). Además de la sobrecarga emocional que esta situación puede suponer para los menores, existirá también el riesgo de desarrollar con el tiempo una actitud de rechazo hacia sus padres, familiares y/o cultura de origen, lo que sin duda tendrá un impacto en su desarrollo socioemocional y mental (Priscilla Lui, 2015). En definitiva, rechazar su cultura de origen es rechazar una parte de sí mismos.

6.5.1. Identidad étnica como factor protector

Múltiples estudios relacionan el desarrollo de una identidad étnica con un mejor funcionamiento emocional, académico y conductual (Fuligni et al., 2005; Kulis et al., 2012; Schwartz et al., 2007; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Umaña-Taylor, 2004), permitiendo al individuo la integración de los distintos mundos en los que convive. Por este motivo, lo deseable será que los niños de segunda generación puedan sentirse

integrados en la sociedad de acogida, a la vez que sientan orgullo de pertenecer a la familia en la que han crecido y de cuyos valores emanan sus raíces étnicas.

Como se ha expuesto previamente, la mayoría de los estudios que exploran el efecto protector de la identidad étnica lo han hecho con población adolescente, por lo que se vio necesario explorar este posible efecto protector con niños en edad preescolar y escolar. De nuestro estudio pudimos aventurar que ciertos componentes de la identidad étnica podrían resultar positivos para el funcionamiento socioemocional de los niños en el hogar y en la escuela debido a su posible papel como amortiguador del estrés que los niños experimentan al entrar en contacto por primera vez con un contexto cultural distinto al suyo (Garcia Coll & Marks, 2009).

6.5.2. Desarrollo de la identidad étnica en la primera infancia

La mayor parte de estos estudios centrados en investigar la identidad étnica se realizaron con población adolescente, momento en el cual ya se han cristalizado muchas de las dificultades no resueltas de la primera infancia (Campbell; 2002; Shaw et al., 2003). El estudio presentado en esta Memoria propuso investigar la importancia de fomentar el desarrollo de una identidad étnica ya en la temprana infancia, analizando la relación que ésta mantiene con el funcionamiento emocional y conductual de niños de 4-5 de edad. En nuestro trabajo encontramos que ciertos componentes de la identidad étnica, tales como la constancia o el conocimiento étnico, tenían asociados mejor funcionamiento adaptativo y menores problemas emocionales y conductuales en estos niños, subrayando la importancia de favorecer desde las familias, las escuelas y la comunidad el buen desarrollo e integración de su cultura de origen en el desarrollo identitario más global de los pequeños. De esta manera, se podría favorecer una actitud resiliente ante las dificultades y problemas que conlleva ser parte de una minoría étnica en una cultura dominante.

Los hallazgos obtenidos resultaron ser consistentes con el desarrollo evolutivo secuencial que Bernal y colaboradores (1990, 1993), autores pioneros en el estudio de este tema, propusieron en sus investigaciones. La diferencia principal que se encontró respecto a los hallazgos aportados por estos autores es que en el presente estudio se detectó una proporción aún mayor de niños que pudieron identificarse como mexicanos o dominicanos (75%), frente al de los estudios de Bernal (casi un 50%). Esto podría tener

sentido si consideramos la evolución y cambios en las características demográficas que han tenido lugar en los últimos 20 años.

El trabajo que desarrolló el equipo de Bernal (1990) tuvo lugar en un estado americano con tradición de contar con una amplia (aunque carenciada desde un punto de vista socio-económico) comunidad mexicana, mientras que el presente estudio tuvo lugar en una gran ciudad de amplia diversidad cultural y étnica que llega a contar con un índice de población de origen inmigrante superior al 50% (Lobo & Salvo, 2013) y en la que la comunidad mexicana se ha comenzado a instalar en mayor medida a lo largo de la última década (Treschan & Mehrotra, 2013). El hecho de que los niños crezcan en una sociedad étnicamente diversa puede haber provocado la emergencia de cuestiones y preguntas precozmente que hayan determinado un desarrollo temprano de su identidad étnica (Serrano-Villar & Calzada, 2016).

En el estudio se encontró una mayor proporción de niños de origen mexicano frente a los de origen dominicano que mostraron haber comenzado a desarrollar ciertos componentes de la identidad étnica, siendo estas diferencias entre ambos grupos estadísticamente significativas para los componentes de constancia y preferencia étnica. Precisamente, estudios previos con adolescentes revelan que la identidad étnica se encuentra más desarrollada en aquellos que forman parte de una minoría frente a los que conforman una mayoría poblacional en sus comunidades (Umaña-Taylor & Fine, 2007). Ya se ha descrito previamente en la Memoria que los niños de origen mexicano se encuentran inmersos en familias menos aculturadas y con menor conocimiento de inglés, lo que supondrá para ellos la vivencia de un contraste cultural mucho mayor al entrar en la escuela. Este contraste podrá provocar que cuestiones relacionadas con la etnicidad se vuelvan más salientes para estos niños. En contraste, atendiendo a las características demográficas presentadas por niños de origen dominicano, ellos podrían formar parte de una mayoría en el contexto en el que viven (enclaves étnicos) frente a los de origen mexicano que formarían parte de una minoría. Estas cuestiones vienen a subrayar la importancia del contexto y como éste puede afectar en importantes cuestiones como el desarrollo identitario.

Resulta llamativo encontrar que no hay diferencias entre niños y niñas en el desarrollo de la identidad étnica. Se esperaba encontrar diferencias por género ya que la literatura previa revela diferencias en el ritmo de desarrollo de la identidad étnica entre niños y niñas, siendo la de los niños más lenta (Umaña-Taylor et al., 2009). Sin embargo,

en el estudio no encontramos tales diferencias por género, quizá debido a que estas mismas van revelándose a lo largo del tiempo siendo muy difícil de detectar en la primera infancia.

6.5.3. Identidad étnica *versus* identidad racial

El estudio presentado también pretendía clarificar la distinción entre identidad étnica y racial, ya que ambos términos se utilizan indistintamente en la literatura científica, dando lugar a confusión e inconsistencias en resultados presentados en diversos estudios. Ya en 1998, Quintana propuso que, a diferencia de la identidad étnica, el desarrollo de la identidad racial se apoya principalmente en características físicas como el color de la piel. Sin embargo, la identidad étnica se desarrollaría más bien a partir de las tradiciones y la lengua utilizada, lo que requeriría un nivel de elaboración más complejo para un niño pequeño y explicaría el posible desarrollo algo más tardío.

De acuerdo al censo norteamericano, los latinos constituyen un grupo étnico pero no racial, en contraste con los afro-americanos, caucásicos o asiáticos que constituyen los tres principales grupos raciales considerados en las estadísticas demográficas del país. Como ya se explicó previamente en la introducción, los latinos son considerados un grupo étnico y entre ellos se encuentran representados diversos grupos raciales (blancos, mestizos, indígenas, negros) (D’Vera Cohn, 2015). Por este motivo, cuando trabajamos con esta población es especialmente importante utilizar distintamente el término étnico y racial ya que se hace referencia a realidades que son diferentes. En nuestro estudio, fue difícil de determinar si las preferencias étnicas que los niños expresaron estuvieron influenciadas también por características raciales. Por ejemplo, había niños que, al elegir de compañero de juegos a un niño mestizo frente a uno blanco, decían que preferían jugar con el niño mestizo porque éste hablaría español. No obstante, pudiera ser que la elección estuviera a veces influenciada (aunque no expresada) en elegir a un compañero de juegos con las mismas características físicas (color de piel) que él mismo. En el estudio, se decidió utilizar el término de identidad étnica frente al término identidad racial por las diferencias teóricas que ambos constructos presentan y porque, atendiendo a previos estudios realizados con inmigrantes latinos, la identidad étnica parece ser más importante que la racial (Quintana, 2007; Smith, 1991).

Hay otros importantes factores que considerar relacionados con las características contextuales de los lugares en los que se desarrolla el niño tales como los tipos barrio, de

centros escolares y los mensajes de socialización étnica a los que se ven expuestos los niños en el ámbito familiar y escolar (García Coll & Marks, 2009). Futuras investigaciones tendrán que considerar también estas variables para enriquecer el análisis del estudio del desarrollo de la identidad étnica.

Más allá de los datos aquí presentados, hay una escasez de estudios que analicen la asociación entre la identidad étnica y la salud mental de los niños pequeños de origen inmigrante latino. En el estudio presentado se observa no solo cómo niños de 4-5 años de edad tienen ya un sentido emergente de lo que es tener un origen dominicano o mexicano sino que, además, parece que este sentido identitario está relacionado con un mejor funcionamiento socioemocional y conductual tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Sin duda, el interés de esta temática irá en aumento a lo largo de los próximos años, debido a los grandes flujos migratorios y al difícil encaje que muchas veces estos suponen en la sociedad de acogida. Es en el interés de todos que los niños de segunda generación con raíces étnicas y/o raciales distintas puedan sentirse integrados y respetados en la sociedad de acogida. Una adaptación pobre y el sentimiento de no sentirse pertenecientes y/o tratados de una manera justa en la sociedad podrá impactar en la salud mental de los mismos, pudiéndose además incrementar y amplificar a largo plazo los conflictos sociales.

7. CONCLUSIONES FINALES

De los estudios presentados en la Memoria se pueden derivar distintas conclusiones:

- Tanto la población de origen mexicana como dominicana vive en situaciones de dificultad económica en la ciudad de NY pero presentan claras diferencias sociodemográficas. Es de suma importancia a la hora de realizar estudios diferenciar a la población de origen latino por su país de procedencia para evitar generalizaciones equívocas. Dados los resultados obtenidos en los dos estudios presentados en esta Memoria, habría que considerar las siguientes cuestiones:
 - En el ámbito escolar:
 - Desde la escuela sería deseable que los profesores tuvieran técnicas específicas para tratar el tema de la diversidad étnica y racial en el aula. Esto podría favorecer la integración de las minorías en las escuelas y la canalización adecuada de ciertas cuestiones identitarias que emergen en los niños de origen inmigrante al comenzar la escuela.
 - Desde la escuela se podrían implementar programas y sensibilizar a los profesores para fomentar la participación e integración de los padres en las escuelas. De esta manera, además de promover la involucración de los padres en la vida escolar de los hijos, se facilitaría el contacto entre los padres, muchos de ellos necesitados de una red social que facilite la provisión de recíproco apoyo.
 - En el ámbito comunitario (escuelas, centros culturales, parroquias, etcétera):
 - Desde la comunidad sería deseable facilitar a estos padres el acceso a programas de formación en inglés para facilitarles la adaptación al país y el acceso a puestos de trabajo.
 - Dada la clara asociación entre el uso de técnicas parentales coercitivas y el peor funcionamiento emocional y conductual de los niños resultaría de gran utilidad la implantación de talleres para padres sobre las técnicas parentales que han demostrado ser más adecuadas para la crianza de los niños. Durante la impartición de estos mismos sería conveniente introducir conceptos que tuvieran que ver con la biculturalidad y la aculturación para ofrecer información y herramientas que permitieran a los padres entender y manejar a hijos que crecen en un contexto muy

diferente al suyo. De esta manera, se facilitaría que no vivieran esta diferencia entre ellos como una amenaza a la perduración de su propia cultura.

- En el ámbito sanitario:
 - Teniendo en cuenta que los niños de origen inmigrante se enfrentan a circunstancias especialmente adversas para desarrollarse adecuadamente, habría que ser especialmente atentos con esta comunidad tanto desde salud mental como desde salud general. Como ya han advertido algunos autores, la mejor estrategia preventiva sería la puesta en marcha de intervenciones específicas que permitieran a los menores y a sus familiares tener más herramientas para afrontar las dificultades sociales, familiares y culturales a las que se enfrentan cada día (Gonzales et al., 2004).

8. LIMITACIONES DE LAS INVESTIGACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La principal limitación que presentan las investigaciones expuestas en esta Memoria tiene que ver con el hecho de tratarse de estudios de tipo transversal que no permiten inferir causalidad, es decir, no se puede concluir si los efectos protectores estudiados (identidad étnica y apoyo social) sobre el funcionamiento socioemocional y conductual de los niños se mantendrían a lo largo del tiempo. Sería necesario realizar estudios de tipo longitudinal para poder inferir casualidad y observar los cambios entre los factores protectores y el funcionamiento de los niños latinos a lo largo del tiempo.

No se deberían aplicar las conclusiones derivadas de los presentes estudios a otros grupos de origen latino que no tuvieran un origen dominicano o mexicano, ni a otros grupos de edad. Tampoco resulta claro si estas conclusiones podrían generalizarse a otras generaciones de latinos (tercera generación) ya que las características sociodemográficas y el bienestar social y psicológico de padres e hijos pueden variar también en función del tiempo que lleven las familias instaladas en EE.UU. Además, sería importante considerar en futuras investigaciones factores como los niveles de aculturación mostrados por las familias, aspecto relacionado también con el tiempo de residencia en el país de acogida y con otros muchos aspectos sociales, familiares e individuales.

Asimismo, otra limitación de ambos estudios es que fueron las madres y profesores los que reportaron información sobre las medidas recogidas, excluyendo como informantes a los padres. Este hecho es importante si consideramos además que únicamente una cuarta parte de los niños participantes en nuestros estudios vivían en un hogar monoparental.

En relación al estudio realizado sobre la identidad étnica, habrá que evitar también generalizar las conclusiones obtenidas en la investigación a niños de origen latino que no se encuentren escolarizados (hecho frecuente en niños de este origen étnico residentes en la ciudad de NY). El hecho de que los niños que sí participaron en el estudio se encontraran escolarizados pudo resultar un factor determinante en la emergencia de la identidad étnica de los niños. Como ya se abordó previamente en la discusión, esta situación contextual podría favorecer en el niño el planteamiento de ciertas cuestiones relacionadas con la construcción de su propia identidad. Además, la escala de medida utilizada para la medición de la identidad étnica contaba con preguntas de elección

forzada, y algunos autores que investigaron el desarrollo de la identidad de género señalaron que utilizar este tipo de medida hacía más probable que los niños mostraran una identidad de género emergente (Ruble et al., 2007). Otra limitación clara específica de este estudio fue el hecho de no considerar factores que, en previos estudios, han parecido estar relacionados con la identidad étnica. Por ejemplo, la socialización étnica ha sido descrita por algunos autores como un factor predictor importante de la identidad étnica (Supple, Ghazarian, Frabutt, Plunkett, & Sands, 2006). De la misma manera, la autoestima ha sido definida como un factor importante mediador entre la identidad étnica y el funcionamiento socioemocional y conductual de los adolescentes (Bracey et al., 2004; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). La inclusión de estas variables en nuestro modelo hubiera permitido enriquecer los hallazgos de nuestro estudio.

En relación al estudio realizado sobre el impacto del apoyo social sobre el funcionamiento infantil habría que señalar también como una limitación específica de esta investigación el hecho de no considerar la composición étnica de los niños y padres de la escuela. En las investigaciones presentadas, la proporción de niños de origen latino en los colegios variaba desde llegar a conformar una cuarta parte de la proporción total de estudiantes hasta casi la totalidad de ellos. Este factor podría tener su importancia a la hora de facilitar la integración en la comunidad escolar de los padres de origen latino y, por tanto, de la percepción de estos padres de recibir apoyo social. Por ejemplo, es de esperar que padres latinos con un bajo dominio de inglés tengan una mayor facilidad de integración en la comunidad escolar si están en un contexto en el que se encuentran con otros padres hispanohablantes que si están en un contexto con mayoría de angloparlantes. Seguramente, la percepción de apoyo social será mayor en un contexto de mayor proporción de hispanohablantes, lo que podrá influir también en el nivel de involucramiento de los padres latinos en las actividades escolares de sus hijos (Klugman et al., 2012). Otra limitación importante de este estudio sería la inclusión de la red familiar y escolar como únicas fuentes de apoyo social que podrían influir en la parentalidad de los padres latinos.

Sin embargo, a pesar de todas estas limitaciones, los estudios presentados en esta Memoria contaron con una amplia muestra de latinos de distinto país de origen, lo que permitió observar ciertas diferencias presentadas en ambos grupos. Además, se incluyeron como informantes a madres y profesores, proporcionando información sobre dos de los principales contextos en los que el niño se desarrolla: el ámbito familiar y

escolar. Todas las medidas utilizadas en nuestros estudios indican unos niveles de fiabilidad adecuados. Asimismo, ambos estudios contribuyen en cierta manera a cubrir una necesidad de la comunidad científica de aumentar el conocimiento sobre el grupo étnico latino, ya que no hay apenas estudios actuales que aborden la temática de la emergencia de la identidad étnica en la primera infancia ni sobre el impacto del apoyo social percibido por los padres en el funcionamiento infantil, a través del efecto mediador de la parentalidad.

Por último, sería importante destacar la necesidad de incrementar el conocimiento científico sobre este grupo étnico específicamente en nuestro país. Actualmente, España es el segundo país del mundo después de EE.UU. en recibir población inmigrante de origen latino siendo especialmente importante la afluencia de ecuatorianos, colombianos, bolivianos y argentinos (Muñoz de Bustillo & Antón, 2010). En contra de la percepción popular, la mayor parte de los inmigrantes latinos poseen un nivel educativo medio y poseen y se encuentran en mayor medida que los españoles en situación de pluriempleo. El tipo de trabajo es de una menor cualificación lo que resulta en que sus salarios lleguen a ser hasta un 30% más bajo y que muchos de ellos vivan en situaciones económicas precarias.

Dado que los latinos constituyen en nuestro país el grupo inmigrante extra-comunitario más numeroso, resultaría de suma importancia realizar estudios sobre cómo es la adaptación e integración de estos inmigrantes y cómo se están desarrollando sus hijos ya nacidos en España. Sin embargo, la literatura científica en nuestro país es escasa habiendo encontrado pocos estudios que aborden esta temática. Algunos de los estudios realizados con inmigración latina en nuestro país ponen la voz de alarma sobre la alta vulnerabilidad social y económica en la que se encuentran muchas familias latinas, constituyendo un factor claro de riesgo para el desarrollo y el bienestar de los niños (Alcalde-Campos & Pávez, 2013). Por lo tanto, consideramos que sería interesante poder reproducir en el futuro aspectos de los estudios presentados en esta Memoria en nuestro país para aumentar el conocimiento científico al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

About, F. E., & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown, & S. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook in social psychology: Intergroup processes*, Vol. 4, Oxford: Blackwell.

Alba, R. D., Logan, J. R., & Stults., B. J. (2000). The changing neighbourhood contexts of the immigrant metropolis. *Social Forces*, 79(2), 587–621.

Alcalde-Campos, R., & Pávez, I. (2013). Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 229–243. doi: 10.11600/1692715x.11115040712

Bardis, P. (1959). A familism scale. *Marriage and Family Living*, 21(4), 340–341.

Barnett MA (2012) *Extended family support networks of Mexican American mothers of toddlers*. National Center for Family & Marriage Research. Retrieved from <https://www.bgsu.edu/content/dam/BGSU/collegeof-arts-and-sciences/NCFMR/documents/WP/WP-12-07.pdf>

Barnett, M. A., Mortensen, J. A., Tilley, E. H., & Gonzalez, H. (2013). Global and parenting-specific social support as protective factors for the well-being of Mexican American mothers of toddlers. *Family Science*, 4(1), 98–109. <http://doi.org/10.1080/19424620.2013.807294>

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1129836>

Benner, A. D., & Graham, S. (2011). Latino adolescents' experiences of discrimination across the first 2 years of high school: Correlates and influences on educational outcomes. *Child development*, 82(2), 508–519. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01524.x

Bergad, L. W. (2008). *Mexicans in New York City, 2007: An update*. New York, NY, United States: Center for Latin American, Caribbean & Latino Studies. Retrieved from <http://clacls.gc.cuny.edu/files/2013/10/Mexicans-in-New-York-City-2007-An-Update.pdf>

Berkman, L. F. (2000). Social support, social networks, social cohesion and

health. *Social Work in Health Care*, 31(2), 3-14.

Berlin, L. J., Ispa, J. M., Fine, M. A., Malone, P. S., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C., ... Bai, Y. (2009). Correlates and consequences of spanking and verbal punishment for low-income White, African American, and Mexican American toddlers. *Child Development*, 80(5), 1403–20. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01341.x>

Bernal, M., Knight, G., Garza, C., Ocampo, K., & Cota, M. (1990). The development of ethnic identity in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12(1), 3–24.

Retrieved from <http://hjb.sagepub.com/content/12/1/3.short>

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631. doi:10.1111/0022-4537.00231

Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In Chun, K. M., Balls Organista, P., Marín, G. (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-37). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10472-004>

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied psychology*, 38(2), 185-206. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/227813463_Acculturation_Attitudes_in_Plural_Societies

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332. <http://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>

Berzenski, S. R., & Yates, T. M. (2013). Preschoolers' emotion knowledge and the differential effects of harsh punishment. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 463–472. <http://doi.org/10.1037/a0032910>

Bettes, B. A., Dusenbury, L., Kerner, J., James-Ortiz, S., & Botvin, G. J. (1990). Ethnicity and psychosocial factors in alcohol and tobacco use in adolescence. *Child Development*, 61(2), 557–65.

Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2344790>

Bialystok, E. (1992). The emergence of symbolic thought: Introduction. *Cognitive*

Development, 7(3), 269–272. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90015-J](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2014(92)90015-J).

Bracey, J., Bamaca, M., & Umaña-Taylor, A. (2004). Examining ethnic identity and self-esteem among biracial and monoracial adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 123–132.

Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1023/B:JOYO.0000013424.93635.68>

Breitenstein, S. M., Gross, D., Fogg, L., Ridge, A., Garvey, C., & Julion, W. (2012). The Chicago Parent Program: Comparing 1-Year outcomes for African American and Latino parents of young children. *Research in Nursing & Health*, 35(May), 475–489. <http://doi.org/10.1002/nur.21489>

Britton, M. L. (2014). Latino spatial and structural assimilation: Close intergroup friendships among houston-area latinos. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(8), 1192–1216.

Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Series Ed.) & W. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook of child development: Vol. 1. History, theories, and methods* (pp. 358-414). New York: Wiley

Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., & Aber, J. L. (Eds.). (1997). *Neighborhood poverty: Policy implications in studying neighborhoods* (Vol. 2). New York: Russell Sage Foundation.

Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Maritato, N. (1997). Poor families, poor outcomes: The well-being of children and youth. *Consequences of Growing Up Poor*. New York: Russell Sage Foundation.

Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K.-Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., ... Petkova, E. (2011). Promoting effective parenting practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. *Child Development*, 82(1), 258–76. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01554.x>

Brown, A., & Patten, E. (2013). *Hispanics of Mexican origin in the United States, 2011*. Washington, DC, Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewhispanic.org/files/2013/06/MexicanFactsheet.pdf>

Burchinal, M. R., Follmer, A., & Bryant, D. M. (1996). The relations of maternal social support and family structure with maternal responsiveness and child outcomes among African American families. *Developmental Psychology*, 32(6), 1073–1083. <http://doi.org/10.1037//0012-1649.32.6.1073>

Burr, J. A., Mutchler, J. E., & Gerst-Emerson, K. (2013). Residential segregation, nativity status, and hispanic living arrangements in later life. *Population Research and Policy Review*, 32(1), 25-45. doi:10.1007/s11113-012-9258-1

Byrd, C. M. (2011). The measurement of racial/ethnic identity in children: A critical review. *Journal of Black Psychology*, 38(1), 3–31. <http://dx.doi.org/10.1177/0095798410397544>.

Calzada, E., Barajas-Gonzalez, R. G., Huang, K.-Y., & Brotman, L. (2015). Early childhood internalizing problems in Mexican- and Dominican-origin children: The role of cultural socialization and parenting practices. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 53, 1-12. doi: 10.1080/15374416.2015.1041593

Calzada, E. J. ., Brotman, L. M. ., Huang, K. Y., Bat-Chava, Y. ., & Kingston, S. (2010). Parent cultural adaptation and child functioning in culturally diverse, urban families and preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 515–524. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.033>.Parent

Calzada, E. J., & Eyberg, S. M. (2002). Self-reported parenting practices in Dominican and Puerto Rican mothers of young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 354–63. <http://doi.org/10.1207/153744202760082612>

Calzada, E. J., Tamis-LeMonda, C. S., & Yoshikawa, H. (2012). Familismo in Mexican and Dominican families from low-income,urban communities. *Journal of Family Issues*, 34(12), 1696–1724. <http://doi.org/10.1177/0192513X12460218>

Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Campos, B., Ullman, J. B., Aguilera, A., & Dunkel Schetter, C. (2014). Familism and psychological health: The intervening role of closeness and social support. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 20(2), 191–201. <http://doi.org/10.1037/a0034094>

Carlo, G., & de Guzman, M.R.T. (2009). Theories and research on prosocial competencies among U.S. Latinos/as. In F. A. Villaruel, G. Carlo, J. M. Grau, M. Azmitia, N. J. Cabrera, & T. J. Chahin (Eds.), *Handbook of U.S. Latino psychology: Developmental and community-based perspectives* (pp. 191–211). Thousand Oaks, CA: Sage

Casagrande Silva, A. P., & Loureiro, S. R. (2014). Analysis of studies on social support and children of depressed mothers: A systematic review. *Paideia*, 24(59), 397–405. <http://doi.org/10.1590/1982-43272459201414>

Castellá Sarriera, J. (2003). Estudios actuales sobre aculturación en Latinos: Revisión y nuevas perspectivas. *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 341–364.

Ceballo, R., Kennedy, T. M., Bregman, A., & Epstein-Ngo, Q. (2012). Always aware (Siempre pendiente): Latina mothers' parenting in high-risk neighborhoods. *Journal of family psychology*, 26(5), 805. doi: 10.1037/a0029584.

Ceballo, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., & Aretakis, M. T. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 116–27. <http://doi.org/10.1037/a0033472>

Ceballo, R., & McLoyd, V. C. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child Development*, 73(4), 1310–21. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12146749>

Clark, K. B., & Clark, M. P. (1974). Racial identification and preference in Negro children. In T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York: Holt.

Coatsworth, J. D., Pantin, H., & Szapocznik, J. (2002). Familias unidas: A family-centered ecodevelopmental intervention to reduce risk for problem behavior among Hispanic adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2), 113–32. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12093012>

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–57. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3901065>

Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and

policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 480–492. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.005>

Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1996). Physical discipline among African American and European American Mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1065–1072.

Domenech Rodríguez, M. M., Donovanick, M. R., & Crowley, S. L. (2009). Parenting styles in a cultural context: Observations of “protective parenting” in first-generation Latinos. *Family Process*, 48, 195–210. doi: 10.1111/j.1545-5300.2009.01277.x

Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 209–228.

D’Vera Cohn (2015). *Census considers new approach to asking about race – by not using the term at all*. Washington, D.C. United States: Pew Hispanic Center. Retrieved from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/06/18/census-considers-new-approach-to-asking-about-race-by-not-using-the-term-at-all/>

Duran, J. (2014). *The effects of citizenship status on the emotional functioning of Latino adolescents (California)* (Doctoral dissertation). Retrieved from CSULA Digital Repository.

D’Vera Cohn (2015). *Census considers new approach to asking about race – by not using the term at all*. Washington, D.C. United States: Pew Hispanic Center. Retrieved from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/06/18/census-considers-new-approach-to-asking-about-race-by-not-using-the-term-at-all/>

Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Flint, J., Hawkins, K. H.,... & Wechler, H. (2011). *Youth risk behavior surveillance-United States, 2011* (Morbidity and Mortality Weekly Report, 59). Atlanta, United States: Centers for Disease Control and Prevention.

Retrieved from <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6104a1.htm>

Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.

Fatori, D., Bordin, I. A., Curto, B. M., & De Paula, C. S. (2013). Influence of psychosocial risk factors on the trajectory of mental health problems from childhood to adolescence: A longitudinal study. *BMC Psychiatry*, 13(1),1.

Fernández, S. (2013, August 7). *Hispanic vs. Latino: what's the difference?* [Web log post]. Retrieved from <http://hispanichouston.com/hispanic-vs-latino-whats-the-difference/>

Flores-Yeffal, N., & Aysa-Lastra, M. (2011). Place of origin, types of ties, and support networks in Mexico–U.S. migration. *Rural Sociology*, 76(4), 481–510. <http://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2011.00060.x>

Flores, E., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2005). Predictors of resilience in maltreated and nonmaltreated Latino children. *Developmental Psychology*, 41(2), 338–51. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.338>

Flores, G., Fuentes-Afflick, E., Barbot, O., Carter-Pokras, O., Claudio, L., Lara, M., . . . Gomez, F. J. R. (2002). The health of latino children: Urgent priorities, unanswered questions, and a research agenda. *Jama*, 288(1), 82

Fortuna, L. R., Álvarez, K., Ramos Ortiz, Z., Wang, Y., Mozo Alegría, X., Cook, B. L., & Alegría, M. (2016). Mental health , migration stressors and suicidal ideation among Latino immigrants in Spain and the United States. *European Psychiatry*, 36, 15–22. <http://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.03.001>

Fracasso, M. P., Busch-Rossnagel, N. A., & Fisher, C. B. (1994). The relationship of maternal behavior and acculturation to the quality of attachment in Hispanic infants living in New York City. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 16, 143–154.

Fry, R. 2008. *Latino Settlement in the New Century*. Washington, DC: Pew Hispanic Center. Retrieved from [http:// www.pewhispanic.org/files/reports/96.pdf](http://www.pewhispanic.org/files/reports/96.pdf).

Fuligni, A. J., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799–811. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.799>

Galster, G., Santiago, A., Stack, L., & Cutsinger, J. (2016). Neighborhood effects on secondary school performance of Latino and African American youth: Evidence from a natural experiment in Denver. *Journal of Urban Economics*, 93, 30–48.

<http://doi.org/10.1016/j.jue.2016.02.004>

Garcia Coll, C., Crnic, K., Lamberty, G., Wasik, B. H., Jenkins, R., Vázquez García, H., & McAdoo, H. P. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891–1914. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01834.x/abstract>.

Garcia Coll, C., & Marks, A. K. (2009). *Immigrant Stories: Ethnicity and Academics in Middle Childhood*. Oxford University Press.

Gee, C. B., & Rhodes, J. E. (2007). A social support and social strain measure for minority adolescent mothers: A confirmatory factor analytic study. *Child: Care, Health and Development*, 34(1), 87–97. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00754.x>

Gershoff, E. T., Lansford, J. E., Sexton, H. R., Davis-Kean, P., & Sameroff, A. J. (2012). Longitudinal links between spanking and children's externalizing behaviors in a national sample of White, Black, Hispanic, and Asian American families. *Child Development*, 83(3), 838–843. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01732.x>

Ghazarian, S. R., & Roche, K. M. (2010). Social support and low-income, urban mothers: Longitudinal associations with adolescent delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(9), 1097–108. <http://doi.org/10.1007/s10964-010-9544-3>

Gil, A. G., Wagner, E. F., & Vega, W. A. (2000). Acculturation, familism and alcohol use among Latino adolescent males: Longitudinal relations. *Journal of Community Psychology*, 28(4), 443–458. [http://doi.org/10.1002/1520-6629\(200007\)28:4<443::aid-jcop6>3.0.co;2-a](http://doi.org/10.1002/1520-6629(200007)28:4<443::aid-jcop6>3.0.co;2-a)

Gonzales, N. A., Dumka, L. E., Deardoff, J., Carter, S., & McCray, A. (2004). Preventing poor mental health and school dropout of Mexican American adolescents following the transition to Junior High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 113–131. <http://doi.org/10.1177/0743558403258124>

Good, M. E., Masewicz, S., & Vogel, L. (2010). Latino English language learners: Bridging achievement and cultural gaps between schools and families. *Journal of Latinos and Education*, 9(4), 321–339. <http://doi.org/10.1080/15348431.2010.491048>

Green, B. L., Furrer, C., & McAllister, C. (2007). How do relationships support parenting? Effects of attachment style and social support on parenting behavior in an at-

risk population. *American Journal of Community Psychology*, 40(1–2), 96–108.
<http://doi.org/10.1007/s10464-007-9127-y>

Grieco, E. M. (2004). *The Dominican Population in the United States: Growth and Distribution*. Washington, D.C., United States: Migration Policy Institute. Retrieved from <http://www.migrationpolicy.org/research/dominican-population-united-states-growth-and-distribution>

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of educational psychology*, 89(3), 538. doi:10.1037/0022-0663.89.3.538

Guillén, M. C., & Romea, J. (2001). Los modelos de ecuaciones estructurales y su aplicación en el Índice Europeo de Satisfacción del Cliente. Retrieved from <http://www.uv.es/asepuma/X/C29C.pdf>

Hashima, P. Y., & Amato, P. R. (1994). Poverty, social support, and parental behavior. *Child Development*, 65(2), 394–403. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8013229>

Heberle, A. E., Krill, S. C., Briggs-gowan, M. J., Carter, A. S., Heberle, A. E., Krill, S. C., ... Carter, A. S. (2015). Predicting externalizing and internalizing behavior in Kindergarten : Examining the buffering role of early social support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(4), 640–654.
<http://doi.org/10.1080/15374416.2014.886254>

Hernández, B., Ramírez García, J. I., & Flynn, M. (2010). The role of familism in the relation between parent–child discord and psychological distress among emerging adults of Mexican descent. *Journal of Family Psychology*, 24(2), 105–114.
<http://doi.org/10.1037/a0019140>

Hill, N. E., Bush, K. R., & Roosa, M. W. (2003). Parenting and family socialization strategies and children's mental health: Low-income Mexican-American and Euro-American mothers and children. *Child Development*, 74(1), 189–204.
<http://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00530>

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. and Pettit, G. S. (2004), Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child*

Development, 75, 1491–1509. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. <http://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>

Hughes, J., & Kwok, O.-M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>

Ispa, J. M., Fine, M. A., Halgunseth, L. C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., ... Brady-Smith, C. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, 75(6), 1613–1631. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00806.x>

Izzo, C., Weiss, L., Shanahan, T., & Rodriguez-Brown, F. (2000). Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socioemotional adjustment in Mexican immigrant families. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1–2), 197–213. <http://doi.org/10.1300/J005v20n01>

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48(2), 117–126.

Katz, P. A. (2003). Racists or tolerant multiculturalists? How do they begin? *The American Psychologist*, 58(11), 897–909. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.58.11.897>

Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(5), 784–800. <http://doi.org/10.1177/0022022111406120>

Klugman, J., Lee, J. C., & Nelson, S. L. (2012). School co-ethnicity and Hispanic parental involvement. *Social Science Research*, 41(5), 1320–37. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.05.005>

Knight, G. P., Bernal, M. E., Garza, C. A., Cota, M. K., & Ocampo, K. A. (1993). Family socialization and the ethnic identity of Mexican-American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(1), 99–114. <http://doi.org/10.1177/0022022193241007>

Knight, G. P., Virdin, L. M., & Roosa, M. (1994). Socialization and family correlates of mental health outcomes among Hispanic and Anglo American children: Consideration of cross-ethnic scalar equivalence. *Child Development*, 65, 212–224.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Kulis, S. S., Marsiglia, F. F., Kopak, A. M., Olmsted, M. E., & Crossman, A. (2012). Ethnic identity and substance use among mexican-heritage preadolescents: Moderator effects of gender and time in the United States. *The Journal of Early Adolescence*, 32(2), 165–199. <http://doi.org/10.1177/0272431610384484>

Kuperminc, G. P., Wilkins, N. J., Jurkovic, G. J., & Perilla, J. L. (2013). Filial responsibility, perceived fairness, and psychological functioning of Latino youth from immigrant families. *Journal of Family Psychology*, 27(2), 173–182. <http://doi.org/10.1037/a0031880>

LaFromboise, T., Coleman, H. L. K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395–412.

Lansford, J. E., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Ethnic differences in the link between physical discipline and later adolescent externalizing behaviors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(4), 801–812. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00273.x>

Lansford, J. E., Dodge, K. A., Malone, P. S., Bacchini, D., Zelli, A., Chaudhary, N., ... Palmerus, K. (2005). Cultural normativeness physical discipline and children's adjustment : As a Moderator. *Child Development*, 76(6), 1234–1246.

Larzelere, R. E., & Kuhn, B. R. (2005). Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta-Analysis, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 1-37. <http://doi.org/10.1007/s10567-005-2340-z>

Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2012). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Latina/o Psychology*, 1(S), 3–13. <http://doi.org/10.1037/2168-1678.1.S.3>

Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The

effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>

Lobo, A.P., & Salvo, J., J., (2013). The Newest New Yorkers: Characteristics of the City's Foreign-born Population. New York, NY, United States: Office of Immigrant Affairs. Retrieved from: http://www1.nyc.gov/assets/planning/download/pdf/data-maps/nyc-population/nnny2013/nnny_2013.pdf

Logan, J. R., Zhang, W., & Alba, R. D. (2002). Immigrant enclaves and ethnic communities in New York and Los Angeles. *American Sociological Review*, 67(2), 299–322.

Malone, P. S., & Lansford, J. E. (2010). *A dynamic cascade model of the development of substance-use onset*. John Wiley & Sons.

Martin, C., & Ruble, D. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353–381.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511.Patterns>.

McConnel, D., Breitzkreuz, R., & Savage, A. (2010). From financial hardship to child difficulties: Main and moderating effects of perceived social support. *Child: Care, Health and Development*, 37(5), 679–691. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01185.x>

McGee, R., Silva, P. A., & Williams, S. (1984). A twelve-year study follow-up of a birth cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 224–232.

McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61(2), 311–346. doi:10.1111/1467-8624.ep5878984

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *The American Psychologist*, 53(2), 185–204. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>

McLoyd, V. C., & Smith, J. (2002). Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator. *Journal of Marriage and the Family*, 64(1), 40–53.

McMahon, S. D., & Watts, R. J. (2002). Ethnic identity in urban African American

youth: Exploring links with self-worth, aggression, and other psychosocial variables. *Journal of Community Psychology*, 30(4), 411–431. <http://doi.org/10.1002/jcop.10013>

Mickelson, K. D., & Demmings, J. L. (2009). The impact of support network substitution on low-income women ' s health : Are minor children beneficial substitutes? *Social Science & Medicine*, 68(1), 80–88. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.057>

Mossakowski, K. N. (2003). Coping with perceived discrimination: Does ethnic identity protect mental health? *Journal of Health and Social Behavior*, 44, 318–331. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14582311>

Mulvaney-Day, N. E., Alegría, M., & Sribney, W. (2007). Social cohesion, social support, and health among Latinos in the United States. *Social Science & Medicine*, 64(2), 477–495. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.08.030>

Muñoz de Bustillo, R. M., & Antón, J. I. (2010). De la España que emigra a la España que acoge: Contexto, dimensión y características de la inmigración latinoamericana en España. *América Latina Hoy: Revista de Ciencias Sociales*, 55, 15-39. Retrieved from http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-2887/article/viewFile/7261/7332.

Murphey, D., Guzman, L., & Torres, A. (2014). *America's Hispanic children: Gaining ground, looking forward*. Bethesda, M.D., United States: Child Trends. Retrieved from <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2014/09/2014-38AmericaHispanicChildren.pdf>

Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70(5), 1181–1196.

National Women's Law Center & Mexican American Legal Defense and Educational Fund (2009). *Listening to Latinas: Barriers to High School Graduation*. Washington, D.C.: Retrieved from http://www.nwlc.org/our-resources/reports_toolkits/listeningto-latinas.

Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martinez, V. (2012). Biculturalism and Adjustment: A Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159. <http://doi.org/10.1177/0022022111435097>

Nostrand, R. L. (1973). "Mexican American" and "Chicano": Emerging terms for a people coming of age. *Pacific Historical Review*, 42(3), 389–406. <http://doi.org/10.2307/3637684>

Ocampo, K. A., Bernal, M. E., & Knight, G. P. (1993). Gender race and ethnicity: The sequencing of social constancies. In M. E. Bernal, & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanic and other minorities* (pp. 11–30). Albany: State University New York Press.

Ocampo, K., Knight, G., & Bernal, M. (1997). The development of cognitive abilities and social identities in children: The case of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 21(3), 479–500. <http://dx.doi.org/10.1080/016502597384758>.

Patten, E. (2015). *Who is multiracial? depends on how you ask: A comparison of six survey methods to capture racial identity*. Washington, D.C., United States: Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewsocialtrends.org/2015/11/06/who-is-multiracial-depends-on-how-you-ask/>

Pérez, D. J., Fortuna, L., & Alegría, M. (2008). Prevalence and correlates of everyday discrimination among U.S. Latinos. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 421–433. <http://doi.org/10.1002/jcop>

Pew Research Center. (2011). *Demographic profile of Hispanics in New York, 2011*. Washington, D.C., United States: Author. Retrieved from <http://www.pewhispanic.org/states/state/ny/>

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499–514. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2270238>

Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176. <http://doi.org/10.1177/074355489272003>

Phinney, J. S., & Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem: An exploratory longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 15(3), 271–81. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1447413>

Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 135–153.

Pong, S.-L., Hao, L. & Gardner, E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly*, 86(4), 928–950. doi:10.1111/j.0038-4941.2005.00364.x

Portes, A. (2006). La nueva nación latina: inmigración y la población hispana de los Estados Unidos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 116(1), 55-96. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238621>

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America: A portrait*.

Prelow, H. M., Weaver, S. R., Bowman, M. A., & Swenson, R. R. (2010). Predictors of parenting among economically disadvantaged Latina mothers: Mediating and moderating factors. *Journal of Community Psychology*, 38(7), 858–873. <http://doi.org/10.1002/jcop.20400>

Priscilla Lui, L. (2015). Intergenerational cultural conflict, mental health, and educational outcomes among Asian and Latino/a Americans: Qualitative and meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 141(2), 404–446. <http://doi.org/10.1037/a0038449>

Quintana, S. M. (2007). Racial and ethnic identity: Developmental perspectives and research. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 259–270. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.259>

Quintana, S. M., & Vera, E. M. (1999). Mexican American children's ethnic identity, understanding of ethnic prejudice, and parental ethnic socialization. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(4), 387–404. <http://doi.org/10.1177/0739986399214001>

Ramos, V., Franklin, N., Suleiman Gonzalez, L., Abina-Sotomayor, K. (2011). *The State of Latino Families in New York 2011: An Overview of Health, Education, Juvenile Justice and Child Welfare Issues*. The Committee for Hispanic Children and Families, Inc. New York, NY, United States. Retrieved from https://www.chcfinc.org/wp-content/uploads/2014/04/4.-CHCF-The-State-of-Latino-Families-in-New-York-2011smallpdf.com_.pdf

Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330–66. <http://doi.org/10.1037//0033-2909.128.2.330>

Reyes, J. A., Elias, M. J., Parker, S. J., & Rosenblatt, J. L. (2013). Promoting educational equity in disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning. In G. Sam & B. Robert B. (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 349–370). Boston, MA: Springer US. <http://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4>

Rodriguez, N., Mira, C. B., Myers, H. F., Morris, J. K., & Cardoza, D. (2003). Family or friends: Who plays a greater supportive role for Latino college students? *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 9(3), 236–250. <http://doi.org/10.1037/1099-9809.9.3.236>

Rodriguez, N., Mira, C. B., Paez, N. D., & Myers, H. F. (2007). Exploring the complexities of familism and acculturation: Central constructs for people of Mexican origin. *American Journal of Community Psychology*, 39(1–2), 61–77. <http://doi.org/10.1007/s10464-007-9090-7>

Rodriguez, M. C., & Morrobel, D. (2004). A review of Latino youth development research and a call for an asset orientation. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 107–127. Retrieved from <http://hjb.sagepub.com/content/26/2/107.full.pdf+html>

Roosa, M., Tein, J., Groppenbacher, N., Michaels, M., & Dumka, L. (1993). Mothers' parenting behavior and child mental health in families with a problem drinking parent. *Journal of Marriage and Family*, 55(1), 107–118. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/352962>

Rosado, J., & Elias, M. (1993). Ecological and psychocultural mediators in the delivery of services for urban, culturally diverse Hispanic clients. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24(4), 450–459. Retrieved from <http://0-search.proquest.com/cisne.sim.ucm.es/docview/614319258?accountid=14514>

Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., & Garcia Coll, C. (2004). The development of a sense of “we”: The emergence and implications of children's collective identity. *The Development of the Social Self*, 29–76.

Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child*

Development, 78(4), 1121–1136. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01056.x>.

Rumbaut, R. G. (1994). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28(4), 748-794. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2547157>.

Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L., & Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3–5 year old Anglo-British children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 699–713. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.005>

Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64(1), 80–97.

Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 133–147. <http://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.1.133>

Saunders, B. J. (2013). Ending the physical punishment of children by parents in the english-speaking world: The impact of language, tradition and law. *International Journal of Children's Rights*, 21(2), 278–304. <http://doi.org/10.1163/15718182-02102001>

Schwartz, S. J. (2007). The applicability of familism to diverse ethnic groups: a preliminary study. *The Journal of Social Psychology*, 147(2), 101–118. <http://doi.org/10.3200/SOCP.147.2.101-118>

Schwartz, S. J., & Zamboanga, B. L. (2008). Testing Berry's model of acculturation: A confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275–85. <http://doi.org/10.1037/a0012818>

Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., & Hernandez Jarvis, L. (2007). Ethnic identity and acculturation in Hispanic early adolescents: mediated relationships to academic grades, prosocial behaviors, and externalizing symptoms. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 364–73. <http://doi.org/10.1037/1099-9809.13.4.364>

Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P., & Baldwin, A. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American*

Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 31(5), 893–903.

Serbin, L. A., & Sprafkin, C. (1986). The salience of gender and the process of sex-typing in three- to seven-year old children. *Child Development*, 57, 1188–1199. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1130442>

Serrano-Villar, M., & Calzada, E. J. (2016). Ethnic identity: Evidence of protective effects for young, Latino children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 21–30. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.11.002>

Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories Leading to School-Age Conduct Problems. *Developmental Psychology*, 39(2), 189–200. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.189>

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2252–2259. <http://doi.org/10.1001/jama.2009.754>

Sirikantraporn, S. (2013). Biculturalism as a protective factor: An exploratory study on resilience and the bicultural level of acculturation among Southeast Asian American youth who have witnessed domestic violence. *Asian American Journal of Psychology*, 4(2), 109–115. <http://doi.org/10.1037/a0030433>

Slade, E. P., & Wissow, L. S. (2004). Spanking in early childhood and later behavior problems: A prospective study of infants and young toddlers. *Pediatrics*, 113(5), 1321–30. <http://doi.org/10.1542/peds.113.5.1321>

Slykerman, R. F., Thompson, J. M. D., Pryor, J. E., Becroft, D. M. O., Robinson, E., Clark, P. M., ... Mitchell, E. A. (2005). Maternal stress, social support and preschool children's intelligence. *Early Human Development*, 81(10), 815–821. <http://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2005.05.005>

Smith, E. J. (1991). Ethnic Identity development: Toward the development of a theory within the context of majority / minority status. *Journal of Counseling & Development*, 70(October), 181–188.

Smokowski, P. R., & Bacallao, M. L. (2007). Acculturation, internalizing mental health symptoms, and self-esteem: Cultural experiences of Latino adolescents in North Carolina. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 273–92.

<http://doi.org/10.1007/s10578-006-0035-4>

South, S. J., Crowder, K., & Chavez, E. (2005). Geographic mobility and spatial assimilation among US Latino immigrants. *International Migration Review*, 39(3), 577–607.

Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Laurence_Steinberg/publication/232429357_Authoritative_Parenting_and_Adolescent_Adjustment_Across_Varied_Ecological_Niches/links/0c960538591d0224fc000000.pdf

Stepler, R., Brown, A. (2016). *Statistical Portrait of Hispanics in the United States*. Washington, D.C., United States: Pew Hispanic Center. Retrieved from <http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/>

Stuber, J., Galea, S., Ahern, J., Blaney, S., & Fuller, C. (2003). The association between multiple domains of discrimination and self-assessed health: A multilevel analysis of Latinos and Blacks in four low-income New York City neighborhoods. *Health Services Research*, 38, 1735–1760.

Supple, A. J., Ghazarian, S. R., Frabutt, J. M., Plunkett, S. W., & Sands, T. (2006). Contextual influences on Latino adolescent ethnic identity and academic outcomes. *Child Development*, 77(5), 1427–33. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00945.x>

Tan, E. T., & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 442–453. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.023>

Taylor, P., Lopez, M., Hamar Martínez, J., & Velasco, G. (2012). *When labels don't fit : Hispanics and their views of identity*. Washington, DC: Pew Hispanic Center.

Treschan, L., & Mehrotra, A. (2013). *Young Mexican-Americans in New York City: Working more, learning and earning less*. Community Service Society. Retrieved from http://b3cdn.net/nycss/34340035c5d8d3b246_bim6buqkp.pdf

Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role

of social context. *Journal of Adolescence*, 27(2), 139–46.
<http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.006>

Umaña-Taylor, A., Diversi, M., & Fine, M. (2002). Ethnic identity and self-esteem of Latino adolescents distinctions among the Latino populations. *Journal of Adolescent Research*, 17(3), 303–327. Retrieved from <http://jar.sagepub.com/content/17/3/303.short>

Umaña-Taylor, A. J., & Fine, M. A. (2004). Examining ethnic identity among Mexican-origin adolescents living in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(1), 36–59. <http://doi.org/10.1177/0739986303262143>

Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., & Guimond, A. B. (2009). Latino adolescents' ethnic identity: Is there a developmental progression and does growth in ethnic identity predict growth in self-esteem? *Child Development*, 80(2), 391–405. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01267.x>

Umaña-Taylor, A. J., & Guimond, A. B. (2012). A longitudinal examination of parenting behaviors and perceived discrimination predicting Latino adolescents' ethnic identity. *Developmental Psychology*, 46(3), 636–50. <http://doi.org/10.1037/a0019376>

Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 30(4), 549–67. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.08.002>

Updegraff, K. A., McHale, S. M., Whiteman, S. D., Thayer, S. M., & Crouter, A. C. (2006). The nature and correlates of Mexican-American adolescents' time with parents and peers. *Child Development*, 77(5), 1470–86. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00948.x>

US Census Bureau. 2008. *An Older and More Diverse Nation by Midcentury*. Washington, D.C., United States: Author.
 Retrieved from <https://www.census.gov/newsroom/releases/archives/population/cb08-123.html>

US Census Bureau. 2010. *Hispanic Origin*. Washington, D.C., United States: Author.

- Retrieved from
https://www.census.gov/quickfacts/meta/long_RHI725215.htm
- U.S. Department of Education (2003). *Status and Trends in the Education of Hispanics*. Washington, D.C., United States.
 Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003008.pdf>
- Valentine, S., & Mosley, G. (2000). Acculturation and sex-role attitudes among Mexican Americans: A longitudinal analysis. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 104-113. doi: 10.1177/0739986300221006
- Van Oudenhoven, J. P., Ward, C., & Masgoret, A. M. (2006). Patterns of relations between immigrants and host societies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 637–651. <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.09.001>
- Vega, W. (1990). Hispanic families in the 1980s: A decade of research. *Journal of Marriage and Family*, 52(4), 1015-1024. doi:1. Retrieved from <http://0-www.jstor.org/cisne.sim.ucm.es/stable/353316> doi:1
- Vega, W. A., Kolody, B., & Valle, J. R. (1987). Migration and mental health: An empirical test of depression risk factors among immigrant Mexican women. *The International Migration Review*, 21(3), 512–530.
- Weine, S., Feetham, S., Kulauzovic, Y., Knafl, K., Besic, S., Klebic, A., ... Pavkovic, I. (2006). A family beliefs framework for socially and culturally specific preventive interventions with refugee youths and families. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 1–9. <http://doi.org/10.1037/0002-9432.76.1.1>
- Weiss, S. J., Goebel, P., Page, A., Wilson, P., & Warda, M. (1999). The impact of cultural and familial context on behavioral and emotional problems of preschool Latino children. *Child Psychiatry and Human Development*, 29(4), 287–301. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10422353>
- Wille, N., Bettge, S., Ravens-Sieberer, U., & BELLA Study Group. (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: results of the BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(1), 133–147. <http://doi.org/10.1007/s00787-008-1015-y>
- Williams, L. S., Alvarez, S. D., & Hauck, K. S. A. (2002). My name is not Maria:

Young Latinas seeking home in the heartland. *Social Problems*, 49(4), 563–584.

Wilson, M. N., & Tolson, T. F. J. (1990). Familial support in the Black community. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 19(4), 347–355. <http://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904>

Yoshikawa, H. (2011). Immigrants raising citizens: Undocumented parents and their children. Russell Sage Foundation.

Yoshikawa, H., Aber, J. L., & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist*, 67(4), 272–284. <http://doi.org/10.1037/a0028015>

Zambrana, R., Silva-Palacios, V., & Powell, D. (1992). Parenting concerns, family support systems, and life problems in Mexican-origin women: A comparison by nativity. *Journal of Community Psychology*, 20(October), 276–288. Retrieved from [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6629\(199210\)20:4%3C276::AID-JCOP2290200403%3E3.0.CO;2-8/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6629(199210)20:4%3C276::AID-JCOP2290200403%3E3.0.CO;2-8/abstract)

Zick, C. D., Bryant, W. K., & Österbacka, E. (2001). Mothers' employment, parental involvement, and the implications for intermediate child outcomes. *Social Science Research*, 30(1), 25–49. <http://doi.org/10.1006/ssre.2000.0685>

9. ANEXOS

9.1. ANEXO 1. Implementación de talleres de parentalidad en las escuelas públicas de la ciudad de NY

Durante mi estancia en NY y como manera de incentivar la motivación de las escuelas públicas en participar y facilitar el acceso a las familias y profesores al presente grupo de investigación, se ofreció la posibilidad de impartir talleres tanto a padres como a alumnos. Los talleres fueron impartidos por psicólogos y educadores de NYU, y en la autora de esta Memoria recayó la tarea de realizar los grupos dirigidos a los padres con el objetivo de promover información sobre el desarrollo de los niños y favorecer el uso de buenas técnicas de crianza. También colaboró en los talleres dirigidos a los niños de la escuela, aunque esta última tarea siempre la realizó junto a otro asistente de investigación.

Cada taller forma parte de un conocido programa de intervención para padres y niños llamado “ParentCorps” perteneciente a la Universidad de Nueva York. Este programa de intervención está especialmente concebido para niños de origen inmigrante, residentes y escolarizados en barrios desfavorecidos de la ciudad. El objetivo principal de este programa de intervención es el de promover las competencias emocionales, conductuales y académicas de niños en edad preescolar. A continuación, se procederá a detallar en mayor profundidad el formato y características de estos talleres.

9.1.1. Talleres para padres y estudiantes de la escuela

La impartición de estos talleres se realizaba en las mismas escuelas. La frecuencia era la de un taller semanal, de entre 60 - 90 minutos de duración en función del tema específico a tratar. El idioma en el que se impartía dependía de la elección de los padres, la mayoría de las veces se impartía en español e inglés al mismo tiempo. El formato era participativo, aunque se abría el grupo con la explicación del tema y el desarrollo de los aspectos más importantes del mismo. Al final del taller se ofrecía un espacio de alrededor de 30 minutos que los padres utilizaban para realizar preguntas y compartir experiencias sobre la crianza de los niños.

Los talleres para padres estaban centrados en abordar cinco temáticas principales: la disciplina, la educación, la salud mental, el desarrollo emocional y la biculturalidad. En función de cada tema, se facilitaba un número determinado de talleres. El objetivo

principal era el de facilitar información a los padres y técnicas parentales relacionadas con los temas tratados que les fueran de ayuda en la crianza de sus hijos. A continuación, se resumirá brevemente el contenido de cada taller.

9.1.2. Talleres dirigidos a padres: temas

➤ Disciplina: 3 talleres

A. *Técnicas disciplinarias para disminuir la conducta problemática en el niño (2 talleres)*

- Primero se empezaba el taller abriendo un espacio para que los padres compartieran sus estrategias educativas para corregir las conductas de sus hijos. Una vez que los padres habían compartido algunas de ellas, se revisaba con ellos cuáles cumplían con los objetivos deseados (disminuir o extinguir la conducta del niño) y cuáles no así como qué tipo de emociones les generaba como padres.
- Después, se abría un espacio para que recordaran cómo eran ellos como niños y para que recordaran las técnicas que sus padres aplicaban con ellos. Se pretendía así que los padres conectaran con las emociones sentidas por sus hijos para favorecer la apertura y discusión de los padres sobre sus habilidades parentales.
- A continuación, se realizaba una introducción sobre las estrategias educativas parentales más eficaces según la literatura científica haciendo énfasis en aquellas que resultan más dañinas para el desarrollo socioemocional y conductual de los niños (p.ej., castigo físico, práctica que algunos autores consideran común en las familias latinas). También, se explicaba a los padres cómo los niños aprenden de lo observado siendo los padres los principales agentes modeladores.
- Se explicaba a los padres los principios básicos de las técnicas de modificación de conducta: T-E-A-C-H: Tiempo (consecuencia inmediata) - Ejecución (importancia de ser consistente) - Adecuación (evitar consecuencias desproporcionadas) - Calma (evitar la desregulación emocional se aplica la consecuencia) - Ayuda (no guardar rencor al niño, empezar de cero).
- Se introducían las principales técnicas de regulación de conducta y se explicaba cómo aplicarlas: pérdida de privilegios y tiempo fuera. Se ejemplificaban estas técnicas con múltiples ejemplos de situaciones reales animando a los padres a compartir sus propias experiencias y promoviendo actividades grupales entre ellos.

B. La importancia de mantener hábitos regulares en los niños

- Se comenzaba el taller abriendo un espacio para que los padres expusieran sus opiniones y dificultades respecto a este tema.
- A continuación, se comenzaba con la exposición del tema subrayando por qué los especialistas en salud mental infantil consideran beneficioso para el desarrollo de los niños la instauración de hábitos rutinarios en el día a día. También se exponían las principales consecuencias a nivel emocional y conductual que supone tener unos hábitos consistentes para el niño.
- Se abordaba con los padres los principales hábitos: el sueño, la alimentación. Se utilizaban videos ejemplificadores de esta temática (viñetas de situaciones cotidianas entre padres e hijos) y se animaba a los padres a discutir lo observado en los mismos, a identificar problemas, proponer soluciones, etcétera. Abordamos las diferencias culturales entre los hábitos norteamericanos y latinos.
- Se creaban subgrupos de padres y se les entregaba por escrito ejemplos de situaciones cotidianas que debían resolver conjuntamente implantando hábitos rutinarios. Se compartía en grupo las dificultades y dudas presentadas por los padres. Se construía conjuntamente un ejemplo de hábito rutinario que disminuyera los conflictos planteados en la viñeta previamente presentada.
- Se ejemplificaba con ellos la importancia de instaurar el hábito de irse a la cama: elegir la hora, preparar el niño antes de acostarse, evitar el ejercicio físico y la televisión antes de irse a la cama, pasar un tiempo de calidad con el niño en un ambiente tranquilo.
- Se planteaba a los padres situaciones en los que era difícil seguir la rutina y se discutía con ellos cómo manejar adecuadamente esta situación.

C. Estrategias de parentalidad proactivas e implementación de la extinción

- Se abría un espacio para que los padres comentaran sus experiencias y dudas sobre esta temática. A continuación, se presentaba el tema y se introducían los conceptos más importantes subrayando la importancia de anticipar los problemas emocionales y de conducta de los niños utilizando estrategias proactivas.
- Se promovía una actitud reflexiva en los padres para que compartieran las emociones negativas experimentadas cuando intentaban corregir infructuosamente la conducta del niño. Se hacía un ejercicio de toma de conciencia de estas situaciones y de la experiencia de frustración que

experimentaban. Se analizaban las consecuencias que esta frustración les generaba (p.ej., gritar más, castigar de manera inconsistente...).

- Se introducían las estrategias más comunes para evitar situaciones conflictivas con los niños: puesta de límites, implementar rutinas, advertencias, cómo dar órdenes, promover la obediencia en el niño jugando con él. En este taller se aprovechaba para revisar conceptos de los talleres previos.

➤ Educación: 4 talleres

A) *Involucración parental: entender por qué y cómo involucrarse en la educación del niño*

- Se comenzaba el taller recogiendo las preguntas e ideas que los padres tenían sobre este tema. En este taller, se hacía un especial hincapié en explorar las diferencias culturales que los padres entendían que había entre su país de origen y EE.UU. El objetivo era que compartieran las dificultades experimentadas a la hora de involucrarse en actividades relacionadas con el ámbito escolar. De esta manera, se esperaba también que intercambiaran entre ellos la manera de afrontarlas.
- A continuación, se invitaba a los padres a que recordaran cómo eran ellos de niños y en qué medida sus padres se interesaban en lo que realizaban en la escuela para terminar explorando los sentimientos experimentados al respecto.
- Se introducían las consecuencias positivas que la involucración parental ejercía sobre el desarrollo académico de los niños. Se definía el concepto y las dimensiones actitudinales y comportamentales que conlleva el mismo. Se explicaba la importancia que esta involucración tiene para el niño, para los profesores, y para facilitar una adecuada integración y adaptación cultural.
- Se presentaban los principales estudios comparativos entre estudiantes de alto y bajo rendimiento académico, subrayando el importante peso que la involucración parental ha resultado tener en dichas diferencias.
- Se exploraban con los padres las principales consecuencias que experimentaban como inmigrantes a la hora de contactar con la escuela: nuevas costumbres, dificultad idiomática, miedo a la deportación por situación de irregularidad, sentimientos de incapacidad para ayudar a sus hijos escolarizados en un sistema distinto al suyo propio, etcétera.

- Para finalizar, se debatía con los padres la mejor manera actitudinal y comportamental de reflejar un alto nivel de involucración en las actividades escolares de sus hijos (asistir a reuniones, realizar un seguimiento de las tareas académicas, etcétera).

B) Técnicas parentales para promocionar el buen rendimiento académico del niño

- Este taller se ofrecía a continuación del anterior. Se concretaba con un mayor nivel de detalle la manera en la que los padres podían involucrarse e incentivar el buen desarrollo académico de los niños. Se abría un espacio para que los padres compartieran ideas y estrategias.
- Primero, se abordaba la importancia de garantizar lo más básico al niño antes de centrarse en incentivar su rendimiento académico: buena alimentación, ejercicio físico, horas mínimas de sueño.
- A continuación, se abordaba específicamente como los padres podían colaborar en el buen desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y matemáticas de manera específica en función de la edad del niño: se ofrecían técnicas concretas para niños de 4, 5, 6 y 7 años de edad.
- Finalmente, se abordaba también de manera específica cómo realizar un seguimiento de las tareas académicas en el hogar y cómo detectar las principales dificultades de aprendizaje en los niños.

C) Disfrutar del momento de la comida: técnicas para desarrollar en el niño buenos hábitos alimentarios y evitación de conflictos durante las comidas

- En este taller se exploraba inicialmente junto a los padres el significado de la comida a nivel cultural familiar. Una vez más, se invitaba a los padres a recordar cómo eran las comidas familiares cuando ellos eran niños para tratar de favorecer la conexión que muchas veces se encuentra entre lo que los padres vivieron de niños y lo que pretendían transmitir a sus hijos. Se trasladaba a los padres la necesidad de quitar el foco únicamente en la comida, ya que durante este momento, los niños aprenden otros muchos e importantes aspectos (normas culturales, responsabilidad, explorar nuevas texturas, olores, sabores, etcétera).
- El principal objetivo de este taller era transmitir a los padres que el momento de la comida no debe ser un momento de tensión y lucha, todo lo contrario. Se transmitía a los padres el principio de “responsabilidad compartida” durante la comida. Se explicaba a los padres que ellos son los responsables de preparar la comida, elegir el momento y el lugar; y que los hijos debían responsabilizarse de

la cantidad que ingieren y decidir si lo comen o no. En este taller, se fomentaba activamente la participación de los padres, para asegurarse de que entendieran este principio de responsabilidad compartida.

- Se proporcionaba a los padres una serie de viñetas (visuales o escritas) sobre situaciones en las que los niños no querían comer, se mostraban selectivos con la comida, comían menos de lo deseado, etcétera. A continuación, se trabaja con ellos la mejor manera de responder a estas circunstancias. Se realizaba algún role-playing con ellos para ejemplificar técnicas de manejo de estas situaciones.
- Se ofrecía a los padres información y material sobre los mejores hábitos alimentarios y productos para el buen desarrollo de los niños según los últimos estudios científicos. También se ofrecían recomendaciones sobre la manera familiar de concebir el momento de la comida (procurar que sea un momento agradable en familia, apagar la televisión, etcétera).
- Se ofrecía finalmente un espacio para que los padres plantearan sus dudas y compartieran sus experiencias.

D) El poder del juego: cómo jugar de manera educativa con el niño, desarrollo de la autoestima y desarrollo evolutivo sano

- Se abría el taller animando a los padres a que recordaran el efecto que tenía en sus hijos que pasaran un tiempo dedicados exclusivamente a ellos jugando. Se introducían los resultados hallados en algunos estudios en relación a esta temática: mejor conducta en el hogar y en la escuela, y mejores relaciones sociales. Se aprovechaba este momento para señalar la importancia de limitar el tiempo dedicado a ver la televisión o jugar a videojuegos.
- Se detallaban las consecuencias positivas de compartir un momento de juego para el desarrollo socioemocional y conductual del niño. Se proyectaba un video en el que los padres debían observar cómo se comportaba el niño y se sentía mientras se encontraba en una situación de juego.
- Se invitaba a los padres a recordar cómo se sentían ellos como hijos cuando jugaban con sus padres de niños. Se ofrecían pautas básicas sobre cómo jugar con el niño (libertad de elección, permitir la creatividad, apartar el objetivo educativo del juego, etcétera). Se ejemplificaba estilos distintos de juego (directivo *versus* permisivo) mediante role-playing invitando a todos los padres a compartir en grupo sus observaciones.

- Se proporcionaba los padres información sobre técnicas de juego: dejar que el niño dirija el juego y describir lo que el niño está haciendo evitando realizar intervenciones educativas y corregirle mientras juega.
- Se abría un espacio al final del taller para que los padres pudieran compartir entre ellos las dificultades encontradas para jugar con sus hijos y las dudas que tuvieran al respecto.

➤ Salud mental infantil: 1 taller

A) Principales alteraciones y enfermedades mentales

- El taller se iniciaba abriendo un espacio para que los padres expusieran sus miedos y dudas sobre las enfermedades mentales. En la impartición de este taller era importante enfatizar que la información ofrecida se hacía con un objetivo meramente didáctico para aclarar las dudas que puedan tener al respecto.
- A continuación, se abordaban los siguientes trastornos mentales resumiendo a los padres los principales síntomas presentados en cada trastorno: trastorno de hiperactividad y/o inatención, trastorno negativista-desafiante, trastornos depresivos y trastornos de ansiedad. Se ofrecía información sobre los principales síntomas.
- Se animaba a los padres a compartir sus dudas al respecto y se ofrecía orientación sobre cómo solicitar ayuda en los recursos sanitarios pertinentes en caso de necesidad.

➤ Desarrollo emocional: 3 talleres

A) Técnicas de regulación emocional para padres e hijos: técnicas parentales para afrontar las propias emociones y ayudar al niño a regular las suyas

- Se comenzaba el taller haciendo un ejercicio de toma de conciencia en la que los padres debían recordar qué técnicas utilizaban ellos para regularse emocionalmente cuándo se sentían alterados. Luego se les explicaba cómo se puede ayudar a los niños a regularse siguiendo los siguientes pasos sucesivos: primero, reconocer y etiquetar las emociones adaptándose al estadio evolutivo del niño. Para este primer objetivo, además de las palabras se podía utilizar material visual para facilitar al niño la correcta identificación de las emociones, por ejemplo, utilizar un termómetro emocional para que aprenda a identificar la intensidad emocional, etcétera. Después, enseñar al niño técnicas de relajación:

respiración profunda, utilizar la imaginación, etcétera. Finalmente, se transmitía la importancia de aplicar reforzamiento positivo una vez que el niño se encontraba calmado.

- Para cerrar este taller, se repartía a los padres material para realizar este tipo de actividades con sus hijos: termómetro emocional, identificación emocional a través de etiquetar caras con diferentes rangos expresivos representados en ellas, etcétera.

B) Afrontamiento de sentimientos: cómo ayudar al niño a afrontar sus sentimientos

- Se introducía el taller hablando de la importancia que tiene sobre el desarrollo del niño la adecuada regulación emocional. Se abría un espacio para que los padres compartieran sus experiencias sobre cómo sus hijos tendían a expresar sus emociones y hasta qué punto ellos conseguían ayudarles a canalizarlas adecuadamente.
- Se exponían las conductas típicas con niños con dificultad de regulación emocional: tendencia al llanto, explosiones de rabia frecuentes, aislamiento social, peleas frecuentes con otros niños, etcétera.
- Se planteaban las diferentes expectativas sobre expresividad emocional que recaen sobre niños y niñas en función de la cultura de origen. Se exploraban con los padres la idoneidad de estas diferencias en términos evolutivos.
- Se proporcionaba a los padres unas sencillas técnicas de regulación emocional para niños: F-E-E-L (Focalización en la emoción; Explorar distintas opciones, Empoderar al niño para que escoja una solución, Aprender (Learn) de lo ocurrido). Se ejemplificaba la implementación de la técnica en directo mediante un role-playing y el conductor del taller procedía a modelar la conducta del padre/madre.
- Se ofrecía un espacio para abordar cómo enfrentar las situaciones cuando no hay solución posible (p.ej., divorcio, enfermedad, fallecimiento de un familiar, etcétera). Se invitaba a los padres a compartir sus experiencias en relación a cómo creían oportuno ayudar a sus hijos para afrontar este tipo de situaciones. Se ofrecía información sobre una serie de técnicas de afrontamiento adecuadas para niños: distracción, relajación, autoinstrucciones positivas, uso de libros infantiles sobre las emociones.

- Se subrayaba el rol de los padres como modelos ejemplificadores de cómo regular las propias emociones. Se abría un espacio para compartir la manera en las que los padres afrontaban situaciones estresantes y difíciles.
- Por último, se ofrecía una serie de recomendaciones sobre cómo comunicar a los hijos noticias difíciles.

C) Preadolescencia y autoestima: cómo ayudar al niño a afrontar adecuadamente los cambios propios de esta etapa de desarrollo de manera sana

- En este taller se ofrecía información sobre los principales cambios físicos, de conducta y emocionales que afrontará el niño en su transición a la adolescencia.
- Se abría un espacio para invitar a que los padres recordaran los años en los que fueron preadolescentes y adolescentes, las principales dificultades que atravesaron en aquellos momentos, y cómo sus seres queridos les ayudaron a afrontarlas.
- Se ofrecía información sobre las principales técnicas que los padres podían utilizar para apoyar a su hijo durante el transcurso de esta etapa de manera adecuada (mantener una comunicación fluida y el control parental, fomentar actividades familiares, establecer límites claros sobre horarios de salida y llegada a casa, informar sobre los riesgos asociados al consumo de sustancias y al inicio de la actividad sexual, conocer las amistades de los hijos).
- Se subrayaba la importancia de normalizar estos cambios sin caer en la culpabilización del menor ni en la autoculpabilización.

➤ Cultura: 1 taller

A) Biculturalidad: cómo ayudar al niño a integrar la cultura familiar y la social

- Se abría un espacio para que los padres compartieran sus creencias sobre lo que es la “cultura”. A continuación, se definía este concepto utilizando también la información aportada por los padres.
- Se enfatizaba la importancia de mantener la cultura de origen cuando uno reside en otro país y de fomentar la biculturalidad en el niño. Se introducen los conceptos de identidad étnica y biculturalidad a los padres.
- Se presentaban los hallazgos en la literatura científica sobre los efectos positivos que la identidad étnica y la biculturalidad han demostrado tener sobre el funcionamiento académico, socioemocional y conductual de los niños.

- Se invitaba a los padres a reflexionar y compartir en grupo sus expectativas y creencias sobre los efectos que la biculturalidad puede tener en sus hijos. Se exploraba también con ellos qué aspectos de la cultura de origen consideraban más importantes de transmitir a los niños.
- Se abordaba la temática del conflicto cultural. Se abría un espacio para que los padres pudieran compartir su experiencia en torno a esta cuestión y se facilitaba información sobre herramientas que han demostrado ser útiles a la hora de afrontar esta problemática con los niños.

9.1.3. Talleres para estudiantes: temas

Estos talleres tenían alrededor de 60-90 minutos de duración y se admitían a un máximo de 50 niños por taller. Siempre había al menos dos asistentes de investigación para realizar los talleres y contaban con el apoyo de los profesores para organizar las actividades y garantizar las condiciones adecuadas para poder ponerlo en marcha. Los temas fueron los siguientes:

➤ Desarrollo infantil

A) Bullying acoso escolar: dirigido para niños de 3º y 5º grado⁶. Concienciación de las causas y consecuencias del acoso escolar

- Se abría un espacio para que los niños realizaran una lluvia de ideas sobre el acoso escolar agrupándolas en las siguientes categorías: físicas, verbales, relacionales y virtuales. A continuación, se partía de las ideas expresadas por los niños para ofrecer una definición completa sobre lo que es el acoso escolar enfatizando el aspecto común a todas las posibles conductas relacionadas con fenómeno: el daño que se realiza sobre un tercero.
- Se realizaba una actividad práctica con los niños en la que se les dividía en grupos de 3-4 personas y se les ofrecía distinto material sobre el que trabajar esta temática.
- Se enfatizaba el aspecto de la responsabilidad compartida: no es solamente culpable el que acosa, también lo son los testigos que lo consienten sin hacer nada.

⁶ Equivalente en nuestro país a 3º y 5º de Primaria.

- Se fomentaba la identificación con la víctima promoviendo la reflexión sobre la experiencia emocional que sufre el acosado y fomentando que los niños compartieran experiencias relacionadas con esta problemática.
- Se ofrecía información sobre la mejor manera de proceder en caso de ser víctima de acoso escolar o de ser testigo del mismo. También se reflexionaba sobre cómo cada uno puede actuar para prevenir el acoso escolar.
- Se realizaban diversos role-plays con los niños en los que se ejemplifican los distintos tipos de acoso que pueden tener lugar.

B) Autoestima: dirigido a niños de 3º y 5º grado. Técnicas para fomentar el desarrollo de la autoestima

- Se introducía el concepto de la autoestima buscando la participación activa de los niños.
- Se realizaba una actividad grupal induciendo a los niños a pensar en las cualidades que tenían las personas a las que admiraban fomentando la interacción entre los niños.
- A continuación, se proponían diversas actitudes y conductas que los niños podían mantener para tener un nivel elevado de autoestima (ser honesto, no autocriticarse en exceso, rodearse de buena gente, etcétera).
- Se informaba también sobre las actitudes y conductas que podían fomentar un bajo nivel de autoestima en el niño (desarrollar pocos aspectos personales, comparación continua con los iguales, etcétera).
- Se realizaba un role-playing con los niños para ejemplificar el poder que tiene sobre la autoestima el hecho de reforzar positivamente a otra persona. Finalmente, se realizaba una actividad práctica para explorar si los niños habían comprendido adecuadamente los factores que podían contribuir a tener un nivel elevado o bajo de autoestima.

C) Transición a la Educación Media⁷: dirigido a estudiantes de 5º grado

- Se introducía el tema hablando de los cambios positivos y de las posibles dificultades que los estudiantes podrían encontrar al cambiar de ciclo escolar.

⁷ En EE.UU., el sistema educativo se divide en tres etapas principales: Lower School (Pre-K, K y de 1º a 5º grado), Middle School (de 6º a 8º grado) y High School (de 9º a 12º grado). Sexto grado correspondería en España a 6º de primaria.

- Se animaba a los estudiantes a que presentaran y compartieran sus sentimientos al respecto. Se formaban pequeños grupos y se les presentaba distintas problemáticas para que debatieran entre ellos posibles maneras de abordarlas.
- A continuación, se realizaba una actividad dirigida a favorecer estrategias de resolución de problemas formando de nuevo pequeños grupos de estudiantes. Cada grupo, tenía que abordar una dificultad específica facilitada por el conductor del taller y luego un niño del grupo procedía a contarla en voz alta.

La participación en la impartición de estos talleres para padres resultó ser una actividad enriquecedora y complementaria a la formación teórica que se adquirió durante el proceso de elaboración de los artículos. La impresión que se obtuvo fue que los padres se mostraban agradecidos por tener un espacio en el que compartir sus experiencias y obtener información que les pudiera servir de ayuda a la hora de afrontar situaciones problemáticas con los niños. A nivel concreto y real, se pudieron ver confirmadas muchas de las dificultades económicas y sociales por las que la población latina atraviesa en la ciudad de NY. Asimismo, resultó llamativo comprobar que muchos padres apenas sabían inglés y encontraban muchas dificultades relacionadas con el acceso a información básica sobre aspectos relacionados con la crianza de sus hijos como, por ejemplo, su evolución en la escuela o su situación médica.

Los grupos de entrenamiento de técnicas parentales han demostrado ser sumamente eficaces a la hora de prevenir alteraciones en el desarrollo emocional y conductual de los niños, gracias en parte a la disminución del uso de estrategias coercitivas como por ejemplo el castigo físico como técnica educativa (Breitenstein et al., 2012). Hubiera sido sin duda interesante poder recoger medidas sobre el funcionamiento parental y nivel de satisfacción de los padres que participaron en los talleres datos para poder valorar la utilidad de este tipo de intervención. Además de los talleres en sí, el hecho de realizar estas intervenciones grupales podría favorecer el desarrollo de una red de apoyo entre los padres que favorecería el compartir las vivencias que sin duda muchos de ellos tienen en común de acuerdo a sus comunes orígenes y periodos vitales. Algunos autores han señalado la necesidad y potencial beneficio de realizar estos grupos en comunidades de origen latino afectadas además por vivir bajo situación de dificultad económica (Breitenstein et al., 2012).

9.2. ANEXO 2. Autorización de los coautores para presentar los artículos

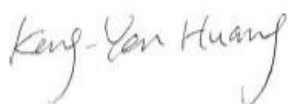


September 13, 2016

To whom it may concern,

I certify that the manuscript "Social Support, Parenting, and Social Emotional Development in Young Mexican and Dominican American Children" has not been used as part of any doctoral dissertation. As a second author of this manuscript, I authorize María Serrano Villar to use this work to apply for her doctoral degree.

Respectfully,



Keng-Yen Huang, PhD, MPH
Associate Professor of Population Health and Child and Adolescent Psychiatry
Center for Early Childhood Health and Development
Department of Population Health
New York University School of Medicine
227 East 30th Street, 1st FL, New York, NY 10016
Email: huangk01@nyumc.org



September 14, 2016

To whom it may concern,

I certify that the manuscripts “Ethnic identity: Evidence of protective effects for young, Latino children” and "Social support, parenting, and social emotional development in young Mexican and Dominican American children" have not been used as part of any doctoral dissertation. As an author of these manuscripts, I authorize María Serrano Villar to use these works to apply for her doctoral degree.

With best wishes,

Esther J. Calzada, PhD
Associate Professor of Population Health and Child and Adolescent Psychiatry
Center for Early Childhood Health and Development
Department of Population Health
New York University School of Medicine
227 East 30th Street, 1st FL, New York, NY 10016
Email:esther.calzada@nyumc.org

NYU Child Study Center
Department of Child and Adolescent Psychiatry
One Park Avenue, 7th Floor, New York, NY 10016 • tel 212.263.6622 • fax 212.263.8662 • www.aboutourkids.org